

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

an der Fakultät Erziehungswissenschaften
der Technischen Universität Dresden

Thema: Untersuchungen zur Qualität der Bildungsdienstleistungen in Privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire – Ausarbeitung eines Modells von Qualitätshochschule unter Berücksichtigung des ivoirischen Umfeldes

Eingereicht von: Moussa Sangaré
Geboren am: 31.03.1970
In: Daoukro (Côte d'Ivoire)

Wissenschaftliche Betreuung: Frau Prof. Dr. paed. habil. G. Wiesner
Dresden, den 21. Juli 2011

Danksagung

Es sei mich an dieser Stelle genehmigt, mich bei allen zu bedanken, die durch ihre Unterstützung zur Realisierung dieser Arbeit beigetragen haben.

Meine ersten Gedanken wenden sich an Gott, den Herren der Welt, den Barmherzigen. Preis sei Gott, mir die Kraft und die Gesundheit von Anfang bis zum Ende dieser Arbeit gegeben zu haben!

Ich bedanke mich bei der Hans-Böckler-Stiftung, die die Promotion drei Jahre lang materiell gefördert hat, einschließlich Weiterbildungsseminare und drei Auslandsaufenthalte in der Côte d'Ivoire wegen der Feldforschung.

Ein großer Dank geht an Frau Prof. Dr. paed. Gisela Wiesner, meiner wissenschaftlichen Betreuerin. Vielen Dank für die konstruktive Zusammenarbeit. Danke vor allem für die Geduld, die es bei der Betreuung eines Nicht-Deutsch-Muttersprachlers bedarf.

Ich bedanke mich bei dem Promotionskolleg Lebenslanges Lernen der Technischen Universität Dresden. Die konstruktive Auseinandersetzung mit meinem Thema während unserer Kolloquien bzw. Workshops, die Teamarbeit in der „Mikro AG“ haben mir geholfen.

Dankbar bin ich Herrn Prof. Dr. paed. André Wolter, in dessen Expertensicht ich eine große Motivation fand.

Ich widme meiner Frau Ramatou und unseren Kindern Cheick, Ben und Mouna diese Arbeit. Verzeiht mir, mit Euch nicht immer da gewesen zu sein.

Dresden, 21.07.2011

Moussa SANGARÉ

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

1	Einführung.....	14
1.1	Problembeschreibung.....	14
1.2	Ziele.....	27
1.3	Fragestellungen.....	28
1.4	Hypothesen.....	28
1.5	Methodisches Vorgehen.....	29
2	Kurzer Überblick über die wirtschaftliche bzw. gesellschaftliche Situation und die Bildung in der Côte d'Ivoire.....	31
2.1	Wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation der Côte d'Ivoire.....	31
2.2	Schulsystem zum Verständnis des Hochschulzugangs.....	34
2.2.1	Kurzdarstellung der drei Zyklen des Schulsystems.....	35
2.2.2	Schulpolitik und gesellschaftliche Entwicklungen.....	38
2.2.3	Die Inkonsequenzen des Schulsystems: Erfolge im primären und sekundären Bereich ohne Folgen im Tertiärbereich.....	43
3	Hochschulen in ihrer Funktion der gesellschaftlichen Entwicklung der Côte d'Ivoire.....	50
3.1	Struktur des ivoirischen Hochschulwesens.....	50
3.1.1	Öffentliche Einrichtungen.....	50
3.1.2	Private Einrichtungen.....	57
3.2	Funktion der ivoirischen Hochschulen.....	58
3.2.1	Ausbildung der Führungskräfte.....	61
3.2.2	Forschung.....	62
3.2.3	Kulturelle bzw. künstlerische Entwicklung.....	65
3.2.4	Wirtschaftliche Entwicklung.....	66
3.2.5	Die besondere Funktion der privaten Hochschulen.....	66
3.2.6	Fazit: Hochschulen als Instrument der gesellschaftlichen und sozialen Entwicklung.....	68
4	Theoretische Ansätze zur Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulbereich.....	69
4.1	Auseinandersetzung mit einem allgemeinen Qualitätsbegriff.....	69
4.2	Der Begriff „Qualität“ im Bildungsbereich.....	78
4.3	Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungsbereich.....	82

4.4	Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulbereich.....	87
4.4.1	Die verschiedenen Ebenen der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Hochschulausbildung	89
4.4.2	Anforderungen an die Qualität der Hochschulausbildung.....	91
4.4.3	Verfahren der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung im Hochschulbereich.....	108
4.4.4	Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulbereich ausgewählter Länder.....	125
4.4.5	Begründung wachsender Anforderungen an Qualitätssicherung bzw. -entwicklung im Hochschulbereich.....	135
5	Darstellung und Auswertung der empirischen Untersuchungen.....	139
5.1	Absicherung der Stichprobenauswahl.....	144
5.2	Zusammenfassender bewertender Vergleich der ausgewählten Hochschu- len.....	150
5.3	Untersuchungsmethodisches Vorgehen zur Ermittlung der Bildungsquali- tät der ausgewählten Hochschulen.....	152
5.3.1	Begründung der empirischen Forschungsmethoden und deren Kombination.....	153
5.3.2	Die Betrachtung von Qualitätsmerkmalen auf der Potentialebene.....	154
5.3.3	Die Betrachtung von Qualitätsmerkmalen auf der Prozessebene.....	161
5.3.4	Die Betrachtung von Qualitätsmerkmalen auf der Ergebnisebe- ne.....	163
5.4	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.....	165
5.4.1	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse auf der Potentialebene.....	165
5.4.2	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse auf der Prozessebene.....	195
5.4.3	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse auf der Ergebniseben.....	203
6	Entwicklung eines Modells von Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire unter Berücksichtigung des ivoirischen Umfeldes.....	210
6.1	Berücksichtigung des heutigen sozialen Hochschulumfeldes der Côte d'Ivoire.....	210
6.2	Entwicklung eines Modells von Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire.....	215
6.2.1	Die notwendigen Akteure zur Entwicklung eines Modells priva- ter Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire.....	217
6.2.2	Ein geeignetes Qualitätsmanagementsystem für ivoirische private Hochschulen.....	228

7	Zusammenfassung und Ausblick.....	237
----------	------------------------------------------	------------

Abkürzungsverzeichnis

AEEMCI	Association des Elèves et Etudiants Musulmans de Côte d'Ivoire
AERES	Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
AFAQ	Association Française pour l'Amélioration et le Management de la Qualité
AFESPPCI	Association des Fondateurs des Ecoles Supérieures Privées de Côte d'Ivoire Professionnelles
AFNOR	L'Association Française de Normalisation
AED	Agence pour l'Éducation et le Développement
ARSTM	Académie Régionale des Sciences et Techniques de la Mer
BAD	Banque Africaine de Développement
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAFAC	Centre d'Animation et de Formation à l'Action Culturelle
CAFOP	Centre d'Animation et de Formation Pédagogique
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CAPES	Certificat d'Aptitude Pédagogique pour l'Enseignement Secondaire
CAP/ PETP	Certificat d'Aptitude Pédagogique pour les Professeurs d'Enseignement Technique et Professionnel
CAP/ PLP	Certificat d'Aptitude Pédagogique des Professeurs de Lycées Professionnels
CE	Cours Élémentaire
CELIA	Centre d'Electronique et d'Informatique Appliquée
CFA	Communauté Financière Africaine
CFPAR	Centre de Formation Pédagogique pour les Arts et la Culture
CFPAC	Centre de Formation Pédagogique pour les Arts et la Culture
CEPE	Certificat d'Études Primaires Élémentaires
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
CIRES	Centre Ivoirien de Recherches Économiques et Sociales
CM	Cours Moyen
CME	Centre des Métiers d'Électricité

CNE	Comité National d'Évaluation des Établissements
CNER	Comité National d'Évaluation de la Recherche
CNPS	Caisse Nationale de Prévoyance Sociale
COGES	Comité de GESTion
COPEB	Comité pour la Promotion de l'Éducation de Base
CP	Cours Préparatoire
CRAC	Centre de Recherche sur les Arts et la Culture
CRD	Centre de Recherche pour le Développement
CUFOP	Centre Universitaire de Formation Professionnelle
DEA	Diplôme d'Etudes Approfondies
DECF	Diplôme d'Etudes Comptables et Financières
DECOES	Direction des Examens et Concours de l'Enseignement Supérieur
DESPRIV	Direction de l'Enseignement Supérieur Privé
DESS	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DIN	Deutsche Institut für Normung
DIES	Dialogue on Innovative Higher Education Strategies
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
ECG	École de Commerce et de Gestion
EFCPC	École de Formation Continue et de Perfectionnement des Cadres.
EFAC	École de Formation à l'Action Culturelle
EFQM	European Foundation for Quality Management
EMSPA	École Multinationale Supérieure des Postes d'Abidjan
ENA	École Nationale d'Administration
ENBA	École Nationale des Beaux-arts
ENM	École Nationale de Musique
ENP	École Nationale de Police
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ENS	École Normale Supérieure
ENSA	École Nationale Supérieure Agronomique
ENSEA	École Nationale Supérieure de Statistique et d'Économie Appliquée.
ENSTP	École Nationale Supérieure des Travaux Publics
ENTD	École Nationale de Théâtre et de Danse
ESA	École Supérieure d'Agronomie

ESCAE	École Supérieure de Commerce et d'Administration des Entreprises.
ESG	European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education
ESIB	European Student Information Bureau
ESMG	École Supérieure des Mines et Géologie
ESTP	École Supérieure des Travaux Publics
ESK	École Supérieure de Commerce et de Gestion
ESI	École Supérieure d'Industrie
ESIB	European Student Information Bureau
ESIE	École Supérieure Interafricaine d'Électricité
EUA	European University Association
FESCI	Fédération Estudiantine et Scolaire de Côte d'Ivoire
HCEE	Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole
HIS	Hochschul-Informationen-System
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IAB	Institut Agricole de Bouaké.
INA	Institut National des Arts
INFAS	Institut National de Formation des Agents de la Santé
INFPA	Institut National de Formation Professionnelle Agricole
INFS	Institut National de Formation Sociale
INJS	Institut National de la Jeunesse et des Sports
INP-HB	Institut National Polytechnique Félix Houphouët Boigny
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
INSAAC	Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle
INSET	Institut National Supérieur de l'Enseignement Technique
INSP	Institut National de Santé Publique
IPNETP	Institut Pédagogique National de L'Enseignement Technique et Professionnel
IREEP	Institut de Recherche, d'Expérimentation et d'Enseignement en Pédagogie :
IRMA	Institut de Recherches Mathématiques d'Abidjan
ISAPT	Institut Supérieur Africain des Postes et Télécommunications
ISTC	Institut des Sciences et Techniques de la Communication
IUCEA	Inter-University Council for East Africa

IVESTP	Institut Voltaire Enseignement Supérieur Technique et Professionnel
LBAPV	Laboratoire de Biologie et Amélioration des Productions Végétales
LBCA	Laboratoire de Biologie et de Cytologie Animale
L3P	Laboratoire de Physiologie Animale, de Pharmacologie et de Phytothérapie
LES	Laboratoire des Sciences de l'Environnement
LGE	Laboratoire de Géosciences et Environnement
LRU	Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités
MBA	Master of Business Administration
MEECI	Mouvement des Elèves et Etudiants de Côte d'Ivoire
MSTP	Mission Scientifique, Technique et Pédagogique
NSIA	Nouvelle Société Interafricaine d'Assurance
NTIC	Nouvelles Techniques de l'Information et de la Communication
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PDCI-RDA	Parti Démocratique de Côte d'Ivoire-Rassemblement Démocratique Africain
PISA	Programme for International Student Assessment
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPF	Programmes Pluri-Formations
ROCARE	Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education
SCB	Société d'Etude et de Développement de la Culture Bananière
SNP	Société en Nom Propre
STAGN	Ständiger Ausschuss für Geographische Namen
TQM	Total Quality Management
UEMOA	Union Economique et Monétaire Ouest Africaine
UFR	Unité de Formation et de Recherche
UFRBIOS	U.F.R. Biosciences
UFRICA	U.F.R. Information, Communication et Arts
UFRLLC	U.F.R. Langues, Littératures et Civilisations
UFRMI	U.F.R. Mathématiques et Informatiques
UFROS	U.F.R. Odonto-Stomatologie
UFRSEG	U.F.R. des Sciences Économiques et de Gestion
UFRSHS	U.F.R. des Sciences de l'Homme et de la Société

UFRSJAP	U.F.R. des Sciences Juridiques, Administrative et Politique
UFRSM	U.F.R. des Sciences Médicales
UFRSPB	U.F.R. Sciences Pharmaceutiques et Biologiques
UFRSSMT	U.F.R. Sciences des Structures de la Matière et Technologie
UFRSTRM	U.F.R. Sciences de la Terre et des Ressources Minières
UICA	Université Ivoirienne Canadienne à Abidjan.
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNO	United Nations Organization
URES	Unité Régionale d'Enseignement Supérieur

Abbildungsverzeichnis	Seite
Abb. 1 Entwicklung der Studentenzahlen an der Universität Nationale von Côte d'Ivoire zwischen 1991 und 1996.....	20
Abb. 2 Verlauf des methodischen Herangehens der Dissertation.....	30
Abb. 3 Das ivoirische Schulsystem.....	34
Abb. 4 Differenzierung ab dem 3e.....	37
Abb. 5 Fünf wichtige Kompetenzen eines Hochschullehrers.....	94
Abb. 6 Informationsaufnahme je nach Sinnesorganen.....	95
Abb. 7 Ein Beispiel der Umsetzung der Balanced Scorecard an Hochschulen.....	122
Abb. 8 Forschungsmethoden zur Ermittlung der Qualität von Bildungsdienstleistung an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire.....	139
Abb. 9 Verteilung der ivoirischen privaten Hochschulen auf dem nationalen Territorium.....	141
Abb. 10 Qualitätskriterien nach dem Ministerium des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung der Côte d'Ivoire.....	142
Abb. 11 Organigramm der pädagogischen Leitung von Pigier Côte d'Ivoire.....	146
Abb. 12 Organigramm der administrativen Leitung von Pigier Côte d'Ivoire.....	147
Abb. 13 Zu untersuchende Merkmale auf den Forschungsebenen der Dissertation....	152
Abb. 14 Die untersuchten Merkmale auf der Potentialebene.....	154
Abb. 15 Methodisches Herangehen zur Ermittlung der Potentialdimension.....	155
Abb. 16 Wissenslücken von Absolventen der privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire.....	206
Abb. 17 Berücksichtigte Einflussfaktoren bei der Entwicklung des Modells von Qualitätshochschule.....	215
Abb. 18 Ein Modell von privater Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire.....	218
Abb. 19 Modell eines Qualitätsmanagementsystems für ivoirische private Hochschulen.....	229

Tabellenverzeichnis**Seite**

Tab. 1	Schülerzahlen zwischen 1990 und 1994 in der Côte d'Ivoire.....	19
Tab. 2	Überblick über die Hauptagrarprodukte der Côte d'Ivoire.....	33
Tab. 3	Entwicklung der Kennzahlen an den ivoirischen Schulen von 1960 bis 1970	38
Tab. 4	Ausländerrate in der Côte d'Ivoire nach der Volkszählung von 1998.....	40
Tab. 5	Ivorische Schulkennzahlen von 1970-1971 bis 1980-1981.....	41
Tab. 6	Entwicklung von Schulzahlen von 1959/1960 bis 2000/2001.....	43
Tab. 7	Entwicklung von Lehrerzahlen von 1960 bis 2000.....	44
Tab. 8	Entwicklung von Schülerzahlen von 1959-1960 bis 2000-2001.....	44
Tab. 9	Schülerzahlen von 1985 bis 2001 im Sekundärbereich.....	49
Tab. 10	Schul-, Lehrer-, und Schüleranzahlen in der Côte d'Ivoire zwischen 1960 und 1990.....	49
Tab. 11	Ausgewählte Kennzahlen der öffentlichen Universitäten der Côte d'Ivoire im Jahr 2010.....	51
Tab. 12	Ausbildungs- und Forschungseinheiten mit entsprechenden Studiengängen der Universität von Cocody.....	52
Tab. 13	Ausbildungs- und Forschungseinheiten mit den entsprechenden Fachgebiete- ten der Universität von Bouaké.....	53
Tab. 14	Ivorische technische Einrichtungen zur Postabitur-Ausbildung nach Fach- gruppen.....	56
Tab. 15	BTS- Ausbildungsstudiengänge der privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire mit entsprechenden Begriffen auf Deutsch	59
Tab. 16	Forschungszentren und -bereiche der Universität von Abobo-Adjamé.....	63
Tab. 17	Forschungszentren und -bereiche der Universität von Cocody.....	64
Tab. 18	Akteure und Institutionen der Qualitätssicherung und ihre Aufgaben in Deutschland und Frankreich.....	126
Tab. 19	Rangliste der privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire: Ein Ausschnitt des Jahres 2008.....	143
Tab. 20	Beteiligte Lehrende zur Ermittlung der persönlichen Kompetenz des Verwaltungspersonals an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire.....	157
Tab. 21	Beteiligte Studierende an der Diskussion über die persönliche Kompetenz des Verwaltungspersonals an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire.....	158

Tab. 22	Fachliche Qualifikation des Verwaltungspersonals der privaten Hochschulen im Untersuchungsfeld.....	173
Tab. 23	Benötigtes Verwaltungspersonal aus der Sicht von Lehrenden.....	174
Tab. 24	Meinung von Lehrenden über die persönliche Kompetenz des Verwaltungspersonals an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire	175
Tab. 25	Ansprechpartner von Studenten in der Verwaltung an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire.....	177
Tab. 26	Fachliche Qualifikation der Lehrenden an den privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire	179
Tab. 27	Aufteilung von Lehrerabschlüssen der privaten Hochschulen nach ihrer Eignung für Hochschulbildung.....	180
Tab. 28	Anzahl von Lehrenden mit und ohne pädagogische Ausbildung an ausgewählter privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire.....	181
Tab. 29	Eigenschaften von guten Dozenten nach Studierenden (n=240).....	182
Tab. 30	Studentische Ansicht bezüglich ausgewählter pädagogischen Kompetenzen an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire.....	184
Tab. 31	Störfaktoren an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire.....	190
Tab. 32	Meinung von Lehrenden ausgewählter privater Hochschulen der Côte d'Ivoire über den Zustand der Räumlichkeit ihrer Einrichtung.....	191
Tab. 33	Meinung von Lehrenden ausgewählter privater Hochschulen der Côte d'Ivoire über den Service ihrer Einrichtung.....	191
Tab. 34	Meinung von Lehrenden ausgewählter privater Hochschulen der Côte d'Ivoire über die geographische Lage ihrer Einrichtung.....	192
Tab. 35	Meinung von Studierenden ausgewählter privater Hochschulen der Côte d'Ivoire über die Räumlichkeit ihrer Einrichtung.....	192
Tab. 36	Meinung von Studierenden ausgewählter privater Hochschulen der Côte d'Ivoire über den Service ihrer Einrichtung.....	193
Tab. 37	Meinung von Studierenden ausgewählter privater Hochschulen der Côte d'Ivoire über die geographische Lage ihrer Einrichtung.....	193
Tab.38	Ergebnisse der BTS-Prüfungen von 2000 bis 2009.....	203

1 Einführung

1.1 Problembeschreibung

Das heutigen Tags eindrucksvolle Ausmaß der Bildung in der Côte d'Ivoire lässt sich mindestens durch zwei Faktoren erklären.

Zum einen ist von Natur aus die Bildungsfähigkeit eine Eigenschaft des Menschen, weil der Mensch als entwicklungsbedürftiges Wesen nur über Lernprozesse seine Möglichkeiten individuell entfalten kann (Bäuml-Rossnagl 2002, S. 2). Deswegen soll jeder Mensch, als warum fragendes Wesen, eine Chance auf Bildung haben. Die Bildung ermöglicht nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums, indem sie ihm ermöglicht, sich über den einfachen biologischen Ausdruck seines Körpers zu erheben, sondern ist ebenfalls Voraussetzung jeglicher gesellschaftlichen Entwicklung. Also die Bildung befreit. Und deswegen ist sie ein Recht. Diesem Recht wird in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der UNO vom 10. Dezember 1948 (vgl. Art 26 ff.) eine große Bedeutung eingeräumt. Dasselbe Recht ist in der ivoirischen Verfassung (vgl. Art.7) anerkannt und wird umgesetzt.

Zum anderen ist eine Erklärung in der Geschichte der Côte d'Ivoire selbst zu finden. Die Wirtschaft der Côte d'Ivoire beruht auf der Landwirtschaft. Eine Wirtschaft aber, die stabil bleiben oder stärker werden möchte, muss sich diversifizieren. Deshalb hat die Côte d'Ivoire nach der Erlangung der Unabhängigkeit 1960 ebenfalls den Bereichen Industrie und Unternehmen eine bedeutende Rolle zugewiesen. Jedoch bleibt die Bildung der Eckstein jedes Entwicklungsideals. Die Côte d'Ivoire und die anderen jüngst unabhängigen afrikanischen Länder sind sich dessen bewusst, dass der Weg zum Aufbau der nationalen Einheit nur über die Bildung geht, genau sowie sie davon überzeugt sind, dass Bildung das privilegierte Instrument der wirtschaftlichen Entwicklung ist (vgl. Lange 1990, S. 106).

Die Bildung ist also eine gesellschaftliche und persönliche Teilhabe. Deswegen ist sie in vielen Ländern Pflicht. Sie ist ein Prärogativ der Staaten, die von ihrer Notwendigkeit überzeugt, einen bedeutenden Anteil des Staatshaushalts dem Hochschulwesen zuweisen (vgl. Woodhouse 1999, S.29).

In der Côte d'Ivoire wurde diese Vorrangstellung der Bildung ebenfalls nicht übersehen. Seit der Unabhängigkeit des Landes 1960 rückt die Bildungspolitik ins Zentrum der Hand-

lungen der verschiedenen Regierungen (vgl. Bih; Berthe; Koné; Okon 2003, S. 13). In diesem Zusammenhang hat sich ein Hochschulwesen entwickelt, das heute fünf Arten von Hochschulen enthält: die öffentlichen Universitäten, die öffentlichen Hochschulen, die privaten Universitäten, die privaten Hochschulen und eine letzte Kategorie von Einrichtungen, die mit spezifischen Ministerien verbunden sind. Zwar gehören jene Einrichtungen nicht zu dem Verantwortungsbereich des Hochschulministeriums, nehmen jedoch Abiturienten auf, die sie für den Bedarf an Arbeitskräften ihrer jeweiligen Ministerien ausbilden und sind somit mit den „normalen“ Hochschulen gleichzusetzen (vgl. Organisation de l'enseignement supérieur 1999, S.1).

Das Hochschulwesen der Côte d'Ivoire ist nach dem französischen Modell organisiert: Die Universitäten bieten eine allgemeine Ausbildung an. Die Anzahl von Studierenden ist höher, die Ausbildungszeit länger, und die Abschlüsse sind nach der Einführung des LMD-Systems¹ die „Licence“, die „Maitrise“ und das „Doktorat“. Der Forschung kommt an den Universitäten eine wichtige Rolle zu (vgl. Manso 2003, S.25).

Die Hochschulen hingegen sind berufsorientiert mit kürzerer Ausbildungszeit. Die Studierenden werden im Industrie- und im Dienstleistungsbereich ausgebildet, und es gibt keine Forschungsaufgaben. Folgende Merkmale kennzeichnen die Hochschulen:

- Sie sind kleiner als Universitäten (ca. 300 bis 1000 Studierende pro Hochschule).
- Sie sind sehr strengen Zugangsvoraussetzungen untergeordnet (eine Art von Numerus clausus). Diese Regel gilt aber nur noch für die öffentlichen Hochschulen. Die privaten Hochschulen nehmen alle Abiturienten auf.
- Die Lehrenden sind vielfältig und mobil. Neben den fest angestellten Lehrenden ist ebenfalls der Beitrag externer Ausbilder der Industrie sehr bedeutsam.
- Sie haben eine enge Zusammenarbeit mit der Wirtschaft bzw. den Unternehmen.
- Der Abschluss, der sogenannte BTS (Diplom des oberen Technikers), bedarf eines mindestens dreimonatigen Praktikums in einem Unternehmen.

Im Folgenden werden die fünf Arten von Hochschulen näher beschrieben:

Die Gründung der ivoirischen *öffentlichen Universitäten* geht auf das Jahr 1959 zurück. Ein Jahr vor der Erklärung der nationalen Souveränität des Landes am 7. August 1960 ist das

¹ Die Reform LMD (Licence-Master-Doctorat) bezeichnet eine Gesamtheit von Maßnahmen, die das französische Hochschulwesen ändert, um es an die europäischen Standards anzupassen. Das LMD-System wurde von vielen afrikanischen Universitäten mit Französisch als Bildungssprache übernommen.

„Centre d’enseignement supérieur d’Abidjan“ (das Hochschulzentrum von Abidjan) gegründet worden. Die einzigen Studienfächer sind die Naturwissenschaften und die Rechtswissenschaft. Danach entwickelte sich das Zentrum durch die Gründung zweier „Schulen“, „die Schule für Medizin“ und „die Schule für die Literatur und Sozialwissenschaften“ sowie zweier Fakultäten, die Fakultät der Wirtschaftswissenschaft und die der Pharmazie. Im Oktober 1964 veränderte sich das Hochschulzentrum von Abidjan zu einer Universität, um die zukünftigen Führungskräfte des Landes vor Ort auszubilden. Die Schulen wandeln sich allmählich zu Fakultäten nach den Kriterien der französischen Universitäten (vgl. Diarra; Kouadio; Ouattara; Maiga 2007, S.11). Somit ist die „Universität Nationale de Côte d’Ivoire“ mit einer Aufnahmekapazität von 7.500 Studenten endgültig gegründet worden. Die Studentenzahl in den Anfangsjahren betrug ca. 200 bis 300 pro Fakultät. Das neue unabhängige Land braucht ausgebildete Kräfte für die Verwaltung und die neuen Herausforderungen, die das Land erwarten. Die Studenten finden ohne Problem eine Arbeitsstelle. Einige werden sogar ohne Abschluss aus den Hörsälen in die Büros übernommen. (vgl. Diarra, Kouadio, Ouattara, Maiga 2007, S.7). Bis August 1996 verfügte offiziell die Côte d’Ivoire über diese einzige Universität, die Abiturienten aufnimmt und ausbildet.

Die öffentlichen Hochschulen entstanden ebenfalls am Anfang der 1960er Jahre. Sie lassen sich nach ihren Zielen in zwei Kategorien unterscheiden. Die erste Kategorie ist für die Berufsausbildung und das Fachschulwesen zuständig. Sie enthält folgende Schulen:

- die ENSEA, die Nationale Hochschule für die Statistik und der angewandten Wirtschaft. Sie wurde im Jahr 1961 gegründet und verfügt über drei Studiengänge (Ingenieurstudiengang für Wirtschaft und Statistik, Ingenieurstudiengang für statistische Arbeiten und Studiengang der Techniker der Statistik). Die ENSEA ist eine der besten statistischen Hochschulen südlich der Sahara. Sie ist spezialisiert in Wirtschaft, Statistik und Planungsarbeiten (vgl. Organisation de l’enseignement supérieur 1999, S. 3 ff).
- Die INP-HB, das Nationale Polytechnische Institut Houphouët Boigny wurde durch die Reform vom September 1996 ins Leben gerufen. Diese Reform hat für eine bessere Nutzung der Ressourcen der in Yamoussoukro schon existierenden vier Hochschulen unter einem Dach zusammengeschlossen, nämlich die ENSTP (1963), ENSA(1965), INSET (1975) und IAB(1977). Die heutige INP-HB zählt sechs Hochschulen:

- die ESA, die Hochschule für Agronomie,
- die ESCAE, die Hochschule für den Handel und die Verwaltung der Unternehmen,
- die ESI, die Hochschule für die Industrie,
- die ESMG, die Hochschule für den Bergbau und die Geologie,
- die ESTP, die Hochschule für den Tiefbau,
- EFCPC, die Schule für die Weiter- und Fortbildung der Führungskräfte.

Das INP-HB, das Nationale Polytechnische Institut Houphouët Boigny hat zusammenfassend die Aufgabe, Hochtechniker in den Bereichen der Industrie, des Handels, der Verwaltung, der Agronomie und des Bauwesens auszubilden, die Erstausbildung von Ingenieuren der Techniken und von Gestaltungsingenieuren in den Bereichen der Industrie, des Handels, der Verwaltung, der Agronomie und des Bauwesens sowie die Weiter- bzw. Fortbildung der Führungskräfte zu sichern. Außerdem ist das Institut im Bereich der wissenschaftlichen und der technologischen Forschung sowie in der Beratung für Entwicklungsprojekte tätig (vgl. Organisation de l'enseignement supérieur 1999, S. 3 ff).

Die zweite Kategorie von staatlichen Hochschulen beschäftigt sich mit der Ausbildung der Lehrkräfte. Sie enthält zwei Einrichtungen:

- die ENS: Die École Normale Supérieure (die Normale Hochschule) wurde 1964 gegründet. Sie hat unter anderen folgende Aufgaben:
 - die pädagogische Aus- und Weiterbildung der Lehrer der allgemeinen Bildung,
 - die Ausbildung des Personals der pädagogischen Betreuung der allgemeinen primären und sekundären Bildung,
 - die Ausbildung des Verwaltungspersonals und der Mitarbeiter der Schulen,
 - die Bildungsforschung und
 - die Herstellung und Verbreitung didaktischen Materials.

Die ENS ist in Ausbildungs- und Produktionszentren sowie in Personalentwicklungsabteilungen strukturiert (vgl. ebd.).

- Das IPNETP, das Nationale Pädagogische Institut für das Berufs- und Fachschulwesen, gegründet 1975, hat die Aufgabe, die Ausbildung der Lehrkräfte, der päd-

gogischen Betreuer der beruflichen und technischen Bildung sowie der Verwalter des Schulwesens in der Côte d'Ivoire und in der Region zu sichern (vgl. ebd.).

Was jedoch den privaten Bereich angeht, muss man erkennen, dass das Prinzip von *privaten Universitäten bzw. Hochschulen* eine neue Realität des ivoirischen Hochschulwesens ist. Zwar existiert die erste private Hochschule, die „Groupe Pigier“ (eine französische Gruppe) seit 1956, aber der Gewinn an Bedeutung sowie die Gründung mehrerer privaten Hochschulen geht auf die Mitte der 1990er Jahre zurück (vgl. Diarra; Kouadio; Ouattara; Maiga 2007, S. 15 f). Diese Situation findet eine Erklärung in der Bildungspolitik des Staates und ihren Inkonsequenzen, welche Folgen für die weitere Entwicklung des Hochschulbereiches hatte: In der Tat haben die verschiedenen Regierungen, die seit der Unabhängigkeit in der Côte d'Ivoire nacheinander an die Macht gekommen sind, die Bildung der Jugend bevorzugen. Das Ziel ist die 100 prozentige Einschulungsrate (vgl. Ayewa 2004, S. 261). Um dieses Ziel zu erreichen, wurden beispielsweise im Jahre 1994 knapp 168 Milliarden F CFA (ca. 256 Millionen Euro) diesem Sektor gewährt (vgl. Rapport National 1996, S.2). Das entspricht 37% des Staatshaushaltes. Darüber hinaus wurden viele neue Schulen bzw. Gymnasien gebaut. Diese Politik wurde mit der finanziellen Hilfe der BAD, der afrikanischen Entwicklungsbank, gefördert. Die finanzielle Unterstützung der BAD hat zwischen 1992 und 1994 den Aufbau von 154 Klassenräumen im Inland, die Sanierung von 287 Schulbezirken und 50 Gymnasien, darunter 10 privaten, ermöglicht (vgl. Rapport national 1996, S.3).

Außerdem wurde ab dem Schuljahr 1994 „das System der doppelten Vertretung“ eingeführt. Dieses System ermöglicht die Benutzung eines einzigen Klassenraumes durch zwei unterschiedliche Klassen. Eine Klasse besetzt die Räume morgens und die andere abends (vgl. Manso 2003, S.22). „Das System der doppelten Vertretung“ hat das Ziel, die Frage der Defizite an Klassenzimmern zu minimieren. Dank dieser Politik hat die Zahl der Schüler in dem Primär- und Sekundärbereich zugenommen. Die folgende Tabelle 1 (siehe S. 19) gibt einen Überblick über die Entwicklung der Schülerzahlen zwischen 1990 und 1994.

Tab. 1: Schülerzahlen zwischen 1990 und 1994 in der Côte d'Ivoire

	1989- 1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994
Primärbereich	1.405.000	Schulloses Jahr	1.414.000	1.447.000	1.463.000
Sekundär I	267.000	Schulloses Jahr	279.000	298.000	311.000
Sekundär II	66.649	Schulloses Jahr	81.528	97.848	102.972

Quelle : Côte d'Ivoire, rapport national 1996

Inkonsequenterweise wurden alle diese Bemühungen in dem Primär- und Sekundärbereich nicht von geeigneten Maßnahmen im Tertiärbereich begleitet. Bis zum Jahr 1995 bleiben die schon genannten staatlichen vier Hochschulen und die einzige Universität Nationale von Côte d'Ivoire die einzigen Strukturen, die Abiturienten gebührenfrei aufnehmen.

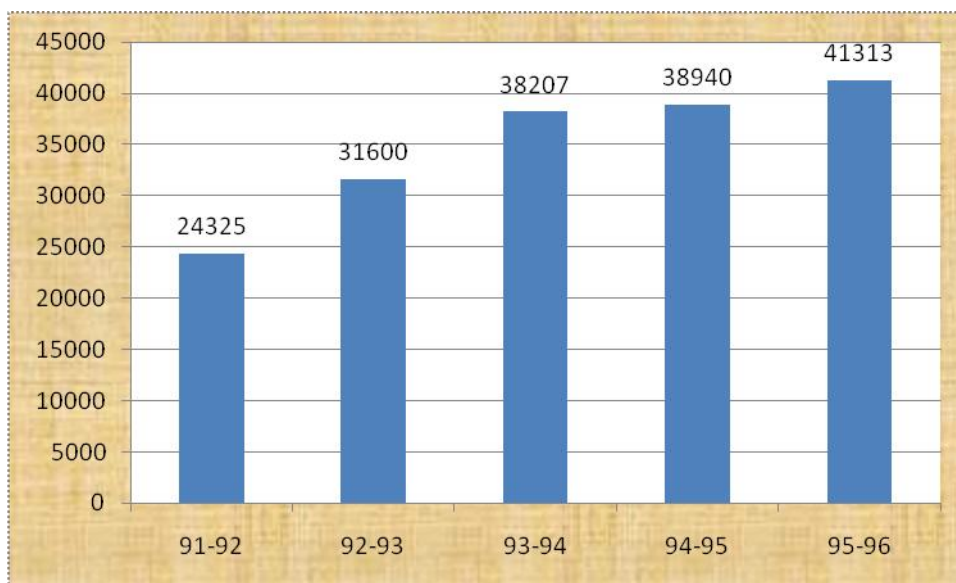
Eine Kategorie dieser Hochschulen, nämlich die ENS und die IPNETP, ist nicht beliebt. Sie bildet nur Lehrkräfte aus, und der Lehrerberuf ist nicht attraktiv (vgl. Rapport national 1996, S.13 ff). Die andere Kategorie (ENSEA, INP-HB) funktioniert nach dem Prinzip des „Numerus clausus“. Es sind Hochschulen für die leistungsfähig Besten. Der Zugang erfolgt nach einem strengen wettbewerbsorientierten Ausleseprinzip oder aufgrund hervorragender Ergebnisse bei dem Abitur. Außerdem sind nur wissenschaftliche Abiture (Baccalauréat C und D) zugelassen. Dadurch sind Abiturienten literarischer und sozialer Richtungen ausgeschlossen. Die wenigen Studenten in diesen Hochschulen sind alle Stipendiaten und wohnen in Studentenwohnheimen. Die niedrigen Studentenzahlen und die damit verbundene sehr gute Organisation ermöglicht eine optimale Betreuung und erhöht die Erfolgchancen. Die ENSEA und die INP-HB zählten weniger als 3.000 Studenten im Jahr 2000 (vgl. Khelfaoui 2000, S. 30).

Die restliche Mehrheit von Studenten muss sich mit der einzigen Universität, der im Oktober 1964 gegründeten „Universität Nationale de Côte d'Ivoire“ mit einer Aufnahmekapazität von 7.500 Studenten zufrieden geben. Diese Universität erweist sich trotzdem als das bevorzugte Ziel der Abiturienten, als „der Tempel des Wissens“. Student sein ist ein Privileg. Studenten benutzen kostenlos Busse für den Transport, essen kostengünstig in den Mensen. Das Leben an der Universität ist von „studentischen Sängern“ gelobt. Die Bezeichnung „Student“ allein ist in Anspielung auf die „gute schöne Zeit“ gleichbedeutend mit Erfolg und Respekt in der Gesellschaft (vgl. Lange; Zoungrana, Yaro 2006, S. 1059).

Die wenigen privaten Hochschulen nehmen zwar auch Abiturienten auf, allerdings sind sie nicht nur unbekannt, sondern auch teuer. In eine private Hochschule geschickt zu werden, wurde daher quasi als ein „Halbscheitern“ gewertet. Studentenzahlen steigen schnell Jahr für Jahr. In wenigen Jahren, nämlich von 1980 bis 1998 sind die Studentenzahlen um das 300fache gestiegen (vgl. Khelfaoui 2001, S. 6). Die öffentlichen Strukturen erweisen sich als unzureichend.

Ab dem akademischen Jahr 1990-1991 und für das erste Mal in der Geschichte des Hochschulwesens in der Côte d'Ivoire interessieren sich die Abiturienten für die privaten Hochschulen. Die Lage verschlimmert sich mit den Jahren. Anfänglich im Jahre 1964 für nur 7500 Studenten vorgesehen, sah sich die „Universität Nationale de Côte d'Ivoire“ 1993-1994 knapp 40.000 neuen Abiturienten gegenüber, die alle ein Studium an der Universität anstrebten (vgl. Sato, Manso, Adiko 2003, S. 49). Die folgende Abbildung 1 zeigt die Entwicklungen der Studentenzahlen an der Universität Nationale von Côte d'Ivoire (seit 1996 Université de Cocody) zwischen 1991 und 1996.

Abb. 1: Entwicklung der Studentenzahlen an der Universität Nationale von Côte d'Ivoire zwischen 1991 und 1996



Quelle : Réforme de l'enseignement supérieur de Côte d'Ivoire, S. 4

Ein inoffizielles System des Numerus Clausus beginnt auch an der Universität. Nur die besten Abiturienten werden an die „Universität Nationale de Côte d'Ivoire“ geschickt.

Im Jahr 1992 sind drei Universitätszentren, das Universitätszentrum von Abidjan, das Universitätszentrum von Bouaké im Zentrum des Landes und das Universitätszentrum von Abobo-Adjamé gegründet (Khelfaoui 2001, S.11). Sie decken aber den Bedarf nicht. Die studentische Welt entdeckt eine neue Kategorie von staatlichen Hochschulen in Abidjan. Diese hängen nicht von dem Ministerium des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung ab. Es sind Hochschulen, die mit spezifischen Ministerien verbunden sind, die aber für eine Post-Abitur-Ausbildung zuständig sind. Es sind das INSAAC: das Nationale Oberinstitut für die Kunst und die Kulturelle Aktion, das INFAS: das Nationale Institut für die Ausbildung der Gesundheitsbeamten und das INFS: das Nationale Institut für die Soziale Ausbildung. In diese Strukturen werden viele Abiturienten geschickt. Die öffentlichen Hochschulen von Yamoussoukro (INPHB und IPNETP) nehmen auch einige auf. Jedoch bleiben immer noch viele Studenten auf der Warteliste.

Parallel zu der schulischen Lage bläst seit 1990 ein Demokratisierungswind auf dem ganzen afrikanischen Kontinent. Das Mehrparteiensystem, das in der ivoirischen Verfassung erlaubt ist, wird umgesetzt. Folglich „demokratisiert“ sich auch die Universität. Die bis dahin nur einzige offizielle anerkannte studentische „Gewerkschaft“, die MEECI, die Bewegung der Schüler und Studenten der Côte d’Ivoire, die der damaligen Einheitspartei, die PDCI-RDA (an der Macht seit der Unabhängigkeit) nah ist, muss nun die Existenz anderer „Gewerkschaften“ erdulden. Die FESCI, die schulische und studentische Föderation von Côte d’Ivoire, ist ins Leben gerufen. Sie ist der politischen Opposition nah. Sie lässt sich durch gewalttätige Methoden kennzeichnen, wie z.B. der Mord an dem Studenten Thierry Zébié am 13. Juni 1991, Autobrände, Zerstörungen von Wohnzimmern anders denkender Studenten oder noch unaufhörlichen Streiks, die beispielsweise 1990-1991 zum schullosen Jahr führte. Die Universität wird zum Feld politischer Kämpfe durch rivalisierende studentische „Gewerkschaften“ (vgl. Vanga, Kouacou, Sika 2006).

Der Staat steht unter Druck und findet einen Ausweg in den existierenden privaten Hochschulen. Abiturienten dürfen dorthin auf Kosten des Staates geschickt werden. Zwischen Perspektivenlosigkeit und privaten Hochschulen wählen die neuen Abiturienten die letzten. Alle Studiengebühren außer den Immatrikulationskosten sind vom Staat übernommen. Trotz aller dieser Bemühungen mussten sich die Behörden 1995 eines anderen belehren lassen. Das System bedurfte einer Reform. Für Massicotte (1997) entsteht dieses Bewusstsein aus zwei Sachverhalten:

Zum einen aus der Überzeugung, dass man das System nicht im Stich lassen, nicht zugrunde gehen lassen darf und somit das Kapital, das die universitäre Institution vertritt sowie den riesigen Wunsch der ivoirischen Jugend fürs Studium zu ruinieren (vgl. Massicotte 1997, S.2). Zum anderen aus der Überzeugung, genauso stark wie die erste, dass die Côte d'Ivoire politisch und wirtschaftlich nicht autonom sein kann, solange das Land nicht über hochqualifizierte Arbeitskräfte und Institutionen verfügt, die in der Lage sind, die Kompetenzen zu erneuern und dies sowohl durch die erste Ausbildung als auch durch die Forschung und die Weiterbildung (vgl. ebd.).

Die Reform beginnt mit dem rechtlichen Rahmen. Das Gesetz Nr. 95-696 vom 7. September 1995 löst das alte Gesetz vom 1977 ab. Dieses Gesetz spaltet die Universität Nationale von Côte d'Ivoire in drei Universitäten auf und ermöglicht die Gründung von privaten Universitäten und Hochschulen. Seit August 1996 zählt somit die Côte d'Ivoire drei staatliche Universitäten:

- Die Universität von Abobo- Adjamé. Sie beinhaltet vier UFR (Ausbildungs- und Forschungseinheiten), zwei „Schulen“, ein Forschungszentrum und eine regionale Einheit für universitäre Bildung (URES). Die vier UFR bilden in fundamentaler und angewandter Wissenschaft, Wissenschaft und Verwaltung der Umwelt, Wissenschaft und Technologie der Lebensmittel und in Wissenschaften der Natur aus. Die zwei „Schulen“ sind die Vorbereitungsschule zu den Gesundheitswissenschaften und das Weiterbildungszentrum von Abobo-Adjamé. Das Forschungszentrum ist das Forschungszentrum in Ökologie. Die URES von Daloa ist die regionale Einheit für die universitäre Bildung. Diese Universität bietet Grundkenntnisse in Medizin, Pharmazie und Odontologie. Studiengänge mit DESS, DEA und zum Erwerb des Doktorgrades sind noch zu gründen.
- Die Universität von Bouaké zählt vier UFR (Kommunikation, Milieu und Gesellschaft; Wirtschaftswissenschaft und Entwicklung; Rechts-, Verwaltungs-, und Führungswissenschaft; Gesundheitswissenschaften), eine „Schule“ (das Weiterbildungszentrum von Bouaké), zwei Forschungszentren (das CRD: Forschungszentrum für die Entwicklung und das medizinische und tierärztliche Entomologiezentrum) und eine URES (die URES von Korhogo). Die URES von Korhogo bietet ebenfalls nur Grundkenntnisse in ihren Studiengängen an.

- Die Universität von Cocody mit 13 UFR, einer Schule und zwei Forschungszentren ist strukturell vollkommen und bildet in allen traditionellen Richtungen von dem ersten Jahr bis zur Doktorarbeit aus.

Eine andere Errungenschaft der Reform von 1995 ist die Schaffung *privater Universitäten*. Es gibt derzeit drei private Universitäten. Weitere sind in Planung. Die drei sind:

- die ivoirisch- kanadische Universität in Abidjan (UICA). Sie wurde 1998 ins Leben gerufen. Sie kooperiert mit der Universität von Quebec in Montreal auf der Ebene der Bildung und der Forschung. Sie hat ein Bachelor- und Master-Programm. Das Bachelor- Programm beinhaltet einen Bachelor in Geschäftsverwaltung und einen Bachelor in Informatik. Das Master-Programm enthält ein MBA für Führungskräfte. Ein Masterprogramm in Informationstechnologie ist angedacht.
- Die Internationale Hochschule für die Rechtswissenschaft wurde 1998 gegründet. Sie ist in Jura spezialisiert und bildet in Völkerrecht, Unternehmensrecht, Immobilienrecht für verschiedene Rechtsberufe aus.
- Das katholische Institut Westafrikas bietet universitäre Bildung für jedes Publikum und spezialisierte Ausbildungen für Religiöse. Sie enthält eine philosophische Fakultät, eine theologische Fakultät und ein Kommunikationsinstitut.

Das neue Gesetz von 1995 genehmigt offiziell die Existenz von *privaten Hochschulen*. Diese sollen 30% der Studentenzahlen aufnehmen können (vgl. Massicotte 1997, S.4). Mit diesem Gesetz, aber auch angesichts der Orientierungsschwierigkeiten von Abiturienten in den letzten Jahren, entwickeln sich die privaten Hochschulen in jüngster Zeit drastisch. Das hohe Ansehen, das sie genießen, liegt vor allem in den Ergebnissen begründet, die sie im Hinblick auf die berufspraktische Integration der Absolventen in den Arbeitsmarkt vorweisen können: Denn die privaten Hochschulen bilden im Industrie- und Dienstleistungssektor aus, wo zunehmend gut qualifizierte Arbeitskräfte nachgefragt werden. Diese hochschulbezogene Ausbildung dauert 2 bis 3 Jahre. Die Scheiterungsrate ist geringer im Vergleich zu den Universitäten, und es werden den Absolventen relativ hohe Löhne gezahlt.

Im Gegensatz zu den privaten Hochschulen zeigt die einzige staatliche „ Universität Nationale de Côte d'Ivoire“ viele Schwächen: Die Hörsäle sind überfüllt. Viele Studierende müssen in den Vorlesungen stehen. Seminarräume fehlen drastisch (vgl. Kouakou 2004, S. 29 ff). Die neu eingestellten Dozenten sind durch die Lohnreduzierung demotiviert und

streiken kontinuierlich. Seit der Einführung der Verordnung Nr. 91-818 vom 11. Dezember 1991 bekommen sie die Hälfte des Lohnes der „alten“ Dozenten für dieselbe Arbeit. Die Studenten, aber auch die Dozenten leiden unter Massenveranstaltungen, schlechten Betreuungsverhältnissen und fehlenden Lehr- sowie Lernmaterialien (vgl. Diarra; Kouadio; Ouattara; Maiga 2007, S. 16). Die Qualität des Lehrens ist davon stark betroffen. Die Studienabbruchrate nimmt zu. Ivorische Abschlüsse lassen sich schwer im Ausland, z.B. in Frankreich, anerkennen (Proteau 1995, S. 636). Die FESCI, von der Opposition manipuliert, streikt ständig (vgl. Vanga, Kouacou, Sika 2006). Berufsaussichten sind lediglich der Zugang zu der ENA (der nationalen Schule der Administration), die das Personal der öffentlichen Verwaltung ausbildet, zu den Schulen für die Ausbildung der Sicherheitskräfte und zu der ENS, wo lediglich das Personal für die allgemeine Bildung im Primär- und Sekundärbereich ausgebildet wird (vgl. Proteau 1995, S.643).

Folglich verliert die Universität allmählich ihren Wert, und die Hochschulen nehmen an Bedeutung zu. Die privaten Hochschulen, die vor wenigen Jahren gleichbedeutend mit Scheitern waren, wandeln sich in jüngster Zeit zu den beliebtesten Hochschulen. Am Anfang jedes akademischen Jahres taucht eine neue private Hochschule auf (vgl. Lanoue 2003, S.18). Private Sekundärschulen wandeln sich auch in Hochschulen um. Im Jahr 1997- 1998 waren in der Côte d'Ivoire 47 private Hochschulen staatlich anerkannt (vgl. Organisation de l'enseignement supérieur 1999, S. 5). Im Jahr 2010 zählt die Stadt Abidjan allein 126 private Hochschulen, die auf 10 Kommunen verteilt sind (vgl. DESPRIV 2010).

Angesichts der spektakulären Entwicklung der Zahl dieser privaten Hochschulen und ihrer Bedeutung in dem heutigen Ausbildungswesen sowie auf dem Arbeitsmarkt in der Côte d'Ivoire, ist die Frage nach der Qualität der Bildungsdienstleistungen dieser Hochschulen zu stellen, zumal bis heute keine wissenschaftliche Untersuchung zu diesem Thema durchgeführt wurde. Darüber hinaus gibt es Wettbewerb, da wo es Pluralität gibt. Es ist deswegen auch im Interesse der privaten Hochschulen selbst, die Qualität ihrer Leistung zu sichern und zu entwickeln, zumal viele Studenten hohe Ansprüche an gute und zügige Ausbildung stellen. Es ist wichtig, den Menschen zu bilden, aber eine Bedingung dafür muss Qualität sein.

Der wissenschaftliche Diskurs über die Sicherung bzw. die Entwicklung der Bildungsqualität an Hochschulen wird in den „westlichen Industrienationen“ schon seit längerem geführt. Die Bewegung „Toward enhanced quality in US. colleges and universities“ hatte

schon in den 30er Jahren in den USA diesen Prozess ausgelöst (vgl. Sims 1995, S. 8). Heutzutage jedoch zeigt sich eine neue Dringlichkeit eines solchen Konzeptes, vor allem aufgrund der raschen gesellschaftlichen Entwicklung, des technischen Wandels und der Internationalisierung des Hochschulwesens (vgl. Knight 1999). Auf der einen Seite brauchen die Hochschulen als Einrichtungen des tertiären Bildungssektors zunehmend Qualität, um für den wirtschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Fortschritt wichtige Beiträge zu leisten (vgl. Becker 2000, S. 137). Auf der anderen Seite aber werden sie durch die „Wissenschaftskonkurrenz“ und den Wettbewerb zu mehr Qualität gezwungen (vgl. Reuhl 1992, S. 23).

Im Zentrum der internationalen Diskussionen um die Bildungsqualität an Hochschulen allerdings stehen vor allem die wirtschaftsstarken, „großen Nationen“, wohingegen z.B. die Situation Afrikas als Kontinent, der oft am Rand der Weltentwicklung verortet wird, kaum Berücksichtigung findet, weder in der empirischen Erforschung von Bildungsqualität im Tertiärsektor noch in der Entwicklung entsprechender Leitlinien und Strategien zur Unterstützung eines solchen Prozesses. Diesem Missstand will die Untersuchung im Rahmen der Dissertation begegnen.

Im Bereich von Hochschulqualität handelt es sich um Qualität von Bildungsdienstleistung. Die Qualität dieser Dienstleistung ist auf drei Ebenen zu recherchieren: Die erste Ebene betrifft die Potentialdimension der Dienstleistung. Der Anbieter soll z.B. über solche Ausstattung, Personal oder Rahmenbedingungen verfügen, welche gute Bedingungen für die Prozess- und Ergebnisqualität bereitstellen. Die zweite Ebene ist die der Durchführung von Lehr- und Lernprozessen, also Prozesse, in denen Bildung erfolgt. Die Ergebnisdimension betrachtet als dritte Ebene die Feststellung der Qualität. Diese ist dann an der erbrachten Leistung, d.h. dem Ergebnis der Bildungsdienstleistung, festzustellen (vgl. Wiesner 2005, S.10). Diese drei klassischen Ebenen wurden während der Untersuchung berücksichtigt.

Die Untersuchung fand in vier ausgewählten privaten Hochschulen der Stadt Abidjan, der wirtschaftlichen Hauptstadt der Côte d'Ivoire, statt. Die Auswahl der Hochschulen erfolgte nach dem Kriterium der Erreichbarkeit und des Willens der Hochschulen, sich an der Untersuchung zu beteiligen. In der Tat kann solch eine Untersuchung ohne die Beteiligung der Einrichtungen, in denen untersucht wird, nicht erfolgen, da die Ermittlung der Bildungsqualität nicht nur der Kooperation und der Bereitschaft der Schulleitung bedarf, sondern erfordert auch, dass sich Lehrende und Lernende über Lehr- bzw. Lernumständen

äußern (vgl. MacBeath 1993, S. 100). Die untersuchten Hochschulen sind: Pignier Côte d'Ivoire, IVESTP Marcory, ESK II Plateaux und GECOS Formation (s. Anlage 1).

Die Qualität der Bildungsdienstleistung in den o.g. privaten Hochschulen wurde durch drei Schritte ermittelt.

- Zum ersten ging es darum, die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Entstehung einer privaten Hochschule in der Côte d'Ivoire und ihre Umsetzung zu analysieren, nämlich die Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen, um eine private Hochschule ins Leben rufen zu dürfen, beispielsweise die Anforderungen an die Räumlichkeit, an den Service, an die Schulleitung, an die Lehrerschaft sowie an die geographische Lage der Einrichtung.
- In einem zweiten Schritt wurde der Lehrbetrieb bzw. die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden selbst fokussiert. Dabei wurden die Qualifikation der Lehrenden sowohl fachlich als auch pädagogisch, die Betreuungsverhältnisse, das Lehr- bzw. Lernmaterial, die Räumlichkeit, die Lehrprogramme und ihre Inhalte, die Anpassungsfähigkeit der Lehre an die technologische und gesellschaftliche Entwicklung sowie an den Bedarf des Arbeitsmarktes, die Kooperation zwischen Hochschulen selbst und die Kooperation zwischen Hochschulen und Unternehmen bzw. Wirtschaft untersucht.
- Die Qualität einer Ausbildung erkennt man aber auch an der Leistung des Ausgebildeten in dem Funktionsfeld. Auf diese Leistung wurde in einem dritten Schritt eingegangen. Das beste Instrument zur Ermittlung der Leistung eines Arbeiters am Arbeitsplatz ist die Beobachtung. Aber aus Zeitgründen wurde dies durch Interviews bzw. Gruppendiskussion mit Personalabteilungen ausgewählter Unternehmen und durch Dokumentenanalysen realisiert.

Der letzte Teil dieser Arbeit geht auf Vorschläge ein, wie eine private Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire aussehen sollte. Diese Hochschule ist aber keine virtuelle Hochschule, wobei die Vorschläge unrealistisch bzw. unter Berücksichtigung ivoirischer Realitäten unrealisierbar wären. Es geht in diesem Teil prinzipiell um eine Betrachtung des sozialen Umfeldes der Côte d'Ivoire, welches den Arbeitsmarkt und die gesetzlichen Rahmenbedingungen einbezieht, und daraus konkrete Vorschläge zu formulieren, wie man eine Qualitätshochschule entwickeln kann.

1.2 Ziele

Die Untersuchung hat zum *Hauptziel* einerseits, die Qualität der von den ivoirischen privaten Hochschulen angebotenen Bildungsdienstleistungen zu ermitteln, und andererseits Wege vorzuschlagen, wie man eine Qualitätshochschule entwickelt. Als *langfristiges Ziel* sollen Staat und Träger der privaten Hochschulen in der Côte d'Ivoire auf die Notwendigkeit sowie Möglichkeiten einer Qualitätssicherung und -entwicklung in den ivoirischen privaten Hochschulen aufmerksam gemacht werden.

Der Staat sollte diese privaten Ausbildungseinrichtungen nicht nur als eine Lösung zu dem Problem des Defizits an Bildungseinrichtungen im tertiären Bereich betrachten, sondern sollte sich auch für deren Qualität interessieren. Die Bildungsträger ihrerseits sollten sich als Unternehmen verhalten und die Studierenden als Kunden betrachten, die bereit sind, sich an den Konkurrenten zu wenden, wenn die Qualität mangelhaft erscheint. Daher sollte der Gewinn nicht als Ziel betrachtet werden, sondern nur als ein Mittel zur Sicherung der Qualität der Bildung, die letztendlich das Ziel sein sollte. Das Hauptziel ist durch die folgenden drei Teilziele zu erreichen:

- Das *erste Teilziel* besteht in der Begründung der Notwendigkeit der Qualitätssicherung und -entwicklung an der Institution Hochschule im Allgemeinen und an den ivoirischen Hochschulen im Besonderen. Diese Notwendigkeit wird von der Analyse von verschiedenen technischen bzw. technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen, die das Land seit der Unabhängigkeit bis heutzutage durchlaufen hat, von der Globalisierung der Welt bzw. von der Berücksichtigung der Internationalisierung der Hochschulen (vgl. Knight 1999, S 16 ff.) abgeleitet.
- Das *zweite Teilziel* ist auf die Ermittlung der Bildungsqualität der Hochschulen gerichtet. Diese wird sowohl auf der Potential- (Organisationsstruktur, Qualifikation der Lehrerschaft, Service), der Prozess- (Funktionieren, Betreuungsverhältnisse, Anpassungsfähigkeit, Lehrprogramme, interne und externe Zusammenarbeit) als auch auf der Ergebnisebene (Erfolgsquote, Leistung im Funktionsfeld) untersucht.
- Das *dritte Teilziel* besteht in der Entwicklung eines Modells von Qualitätshochschulen unter ivoirischen Bedingungen. Im Hinblick auf die Qualität soll dieses Qualitätshochschulmodell das Vorbild sein, wonach die anderen Einrichtungen vor Ort streben. Es entsteht aus der Analyse des ivoirischen sozialen Umfeldes, des heu-

tigen Ist-Standes der Bildungsqualität in den ivoirischen privaten Hochschulen sowie aus der Berücksichtigung einiger Qualitätsansätze bzw. Qualitätsmanagementsysteme im Hochschulbereich.

1.3 Fragestellungen

Dieser Arbeit werden folgende forschungsleitende Fragen zugrunde gelegt:

- Welches sind die Eingangsbedingungen für die ivoirischen privaten Hochschulen ausgehend von Bildungssystem?
- Welche Beziehungen haben die privaten Hochschulen zu der Wirtschaft und zum Arbeitsmarkt in der Côte d'Ivoire?
- Welche Qualität haben die Organisation, die Struktur und das Funktionieren der privaten Hochschulen in der Côte d'Ivoire?
- Wie entstehen die Lehrprogramme der privaten Hochschulen in der Côte d'Ivoire und welche Qualität haben diese?
- Inwieweit übt der Staat eine Kontrolle über die Qualität der privaten Hochschulen aus?
- Wer darf unter welchen Bedingungen eine private Hochschule gründen?

1.4 Hypothesen

Hypothese 1: Die gesetzlichen vorgeschriebenen Rahmenbedingungen zur Gründung einer privaten Hochschule in der Côte d'Ivoire sind gut, werden aber nicht eingehalten. Das betrifft

- die Professionalität des Personals (fachliche Qualifikation und persönliche Kompetenz der Träger bzw. der Verwaltung, fachliche Qualifikation und erwachsenpädagogische Kompetenz der Lehrerschaft),
- die Infrastrukturen (Computerräume, Werkstätten) bzw. die Ausstattung (Ausstattung von Klassenräumen mit didaktischen Materialien, Sportanlagen, Kantinen, sanitäre Einrichtungen),
- die geographische Lage (Zugänglichkeit oder gute Erreichbarkeit, günstige Lernatmosphäre).

Hypothese 2: In den privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire werden die Empfehlungen der UNESCO zur periodischen Prüfung der Struktur der Hochschulen, ihrer Programme, Methoden und Lehrmaterialien sowie ihrer Zusammenarbeit mit dem Arbeitsmarkt als auch der Anpassung der Lehre an die wissenschaftliche und technische Entwicklung (vgl. Art. 4 der Konvention der UNESCO 16. Okt.- 16. Nov. 1989, Paris) durch den Staat unzureichend umgesetzt. Folglich

- sind die Lehrprogramme nicht auf den Bedarf des Arbeitsmarkts ausgerichtet,
- erlauben die Strukturen der Hochschulen keine Teilhabe von Lehrenden und Lernenden an der Qualitätsarbeit,
- dient die mangelhafte Kooperation zwischen privaten Hochschulen selbst, mit dem Staat und den Unternehmen nicht der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung.

Hypothese 3: Die Jahresergebnisse der privaten Hochschulen bei den Abschlussprüfungen sind nicht befriedigend, und die Absolventen haben Wissenslücken am Arbeitsplatz.

1.5 Methodisches Vorgehen

Unterschiedliche Methoden waren während der Feldforschung zur Prüfung der Hypothesen erforderlich:

Durch eine Dokumentenanalyse sowie Interviews mit Verantwortungsträgern des Ministeriums des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung, des Ministeriums des Fachhochschulwesens sowie mit Hochschulleitungen wurden die Organisation, die Struktur und das Funktionieren der privaten Hochschulen ermittelt. Dabei wurden folgende Fragen geklärt:

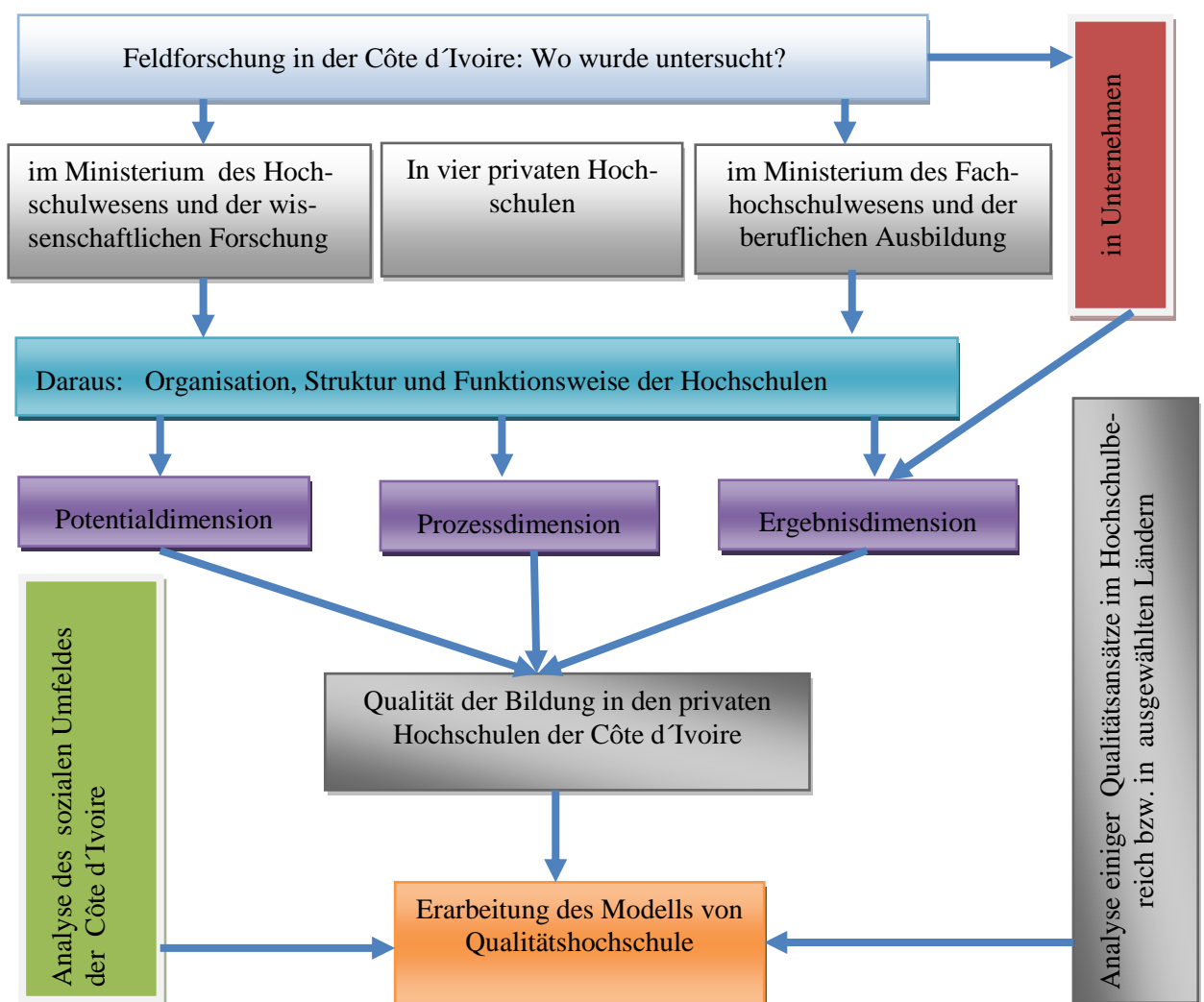
- Wer darf unter welchen Voraussetzungen eine private Hochschule in der Côte d'Ivoire gründen?
- Wie sichert der Staat die Qualität deren Ausbildung? Kontrolliert der Staat beispielsweise die Angebote und/oder Lehrprogramme der privaten Hochschulen bzw. ist der Staat an dem Prüfungsverfahren beteiligt, da der Staat in diese Einrichtungen auch Studenten schickt und vor allem verantwortlich im Bildungsbereich ist?
- Respektieren die Hochschulen ein gemeinsames Mindestmaß an Qualität, was die Lehrprogramme angeht?

Durch eine Literaturanalyse bez. Qualitätsansätzen im Hochschulbereich in ausgewählten Ländern konnten Standards ermittelt und Einblicke gesammelt werden, die bei der Analyse

der Qualität der Bildung in den ausgewählten Hochschulen der Côte d'Ivoire genutzt werden konnten.

Durch Beobachtungen, Hospitationen und Interviews bzw. Befragung von Studierenden, Lehrenden und Hochschulleitungen wurden subjektive Sichten auf Qualität der Bildungsdienstleistung ermittelt. Es wurden Lehrprogramme analysiert (Dokumentenanalyse und Befragung von Lehrenden und Arbeitgeberschaft), die Kompetenzen von Lehrkräften ermittelt (durch Hospitation, Stellenbeschreibung und Fragebögen), der Service analysiert (durch Beobachtung und Studierenden- bzw. Lehrendebefragung), die Orientierung der Lehrprogramme am Bedarf des Arbeitsmarkts untersucht (durch Befragung von Lehrenden, Verwaltung und Arbeitgeberschaft). Die folgende Abbildung 2 verdeutlicht den Verlauf des methodischen Herangehens der Dissertation.

Abb. 2: Verlauf des methodischen Herangehens der Dissertation



Quelle: Eigene Darstellung

2 Kurzer Überblick über die wirtschaftliche bzw. gesellschaftliche Situation und die Bildung in der Côte d'Ivoire

Wird eine Untersuchung der Qualität hochschulischer Bildung in der Côte d'Ivoire vorgenommen, so muss das Umfeld des Landes berücksichtigt werden, da die dort vorfindlichen gesellschaftlichen Verhältnisse sich in allen Bereichen auswirken und damit auch den zu Grunde gelegten Qualitätsbegriff im Besonderen beeinflussen können.

Obwohl „Qualität“ im Allgemeinen auf die Güte abzielt, so bleibt es jedoch ein Irrtum, zu glauben, dass die „Güte“, überall denselben Inhalt enthält. Je nach den Gegebenheiten und Rahmenbedingungen o. ä. können Standards und Leitlinien einer Qualitätssicherung bzw. die Bestimmung des Qualitätsbegriffs selbst, besonders im Bildungswesen, von einem Land zu einem anderen unterschiedlich sein. Denn die Qualität ist eigentlich mit gesellschaftlichen Zusammenhängen und intersubjektiven Wahrnehmungen verwoben (Bülow Schramm 2006, S. 14). Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden einerseits auf die wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation und andererseits auf das Schulsystem der Côte d'Ivoire eingegangen werden.

2.1 Wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation der Côte d'Ivoire

Das Wort „Côte d'Ivoire“, (kotdi'vwa) ist ein französisches Wort und bedeutet auf Deutsch wörtlich „Elfenbeinküste“. Die Côte d'Ivoire ist ein 322.462 km² großes westafrikanisches Land und eine ehemalige französische Kolonie (10. März 1893 - 7. August 1960), wobei der Begriff Elfenbeinküste, also die „Küste der Elfenbeine“, auf die Kolonialepoche zurückgeht. Die Côte d'Ivoire bietet tatsächlich eine 600 km lange Küste am Atlantischen Ozean, und während der Kolonialzeit wurde an dieser Küste Elfenbein ge- und verkauft. Im deutschsprachigen Raum ist die Bezeichnung „Elfenbeinküste“ im Sprachgebrauch, sowie in den Medien stärker verbreitet, als die offizielle Bezeichnung „Côte d'Ivoire“. Im amtlichen Sprachgebrauch der deutschen Bundesregierung wird jedoch der offizielle Name Côte d'Ivoire verwendet. Im Land selbst sind die Benutzung einer anderen als der offiziellen Bezeichnung sowie die wörtliche Übersetzung des Namens in andere Sprachen unter Strafe verboten. Das aus „Côte d'Ivoire“ kommende Adjektiv heißt, so der STAGN (der Ständige Ausschuss für Geographische Namen) „ivorisch“. Der weibliche Einwohner ist eine „Ivorerin“ und der männliche ein „Ivorer“.

Die Côte d'Ivoire liegt in Westafrika zwischen dem vierten und elften Breitengrad Nord und dem dritten und neunten Längengrad West. Sie grenzt im Norden an Burkina Faso und Mali, im Westen an Guinea und Liberia und im Osten an Ghana. Im Süden liegt der Atlantische Ozean über 600 Kilometer (siehe Anlage 2).

Klimatisch wechseln sich vom Norden zum Süden vier unterschiedliche Klimazonen:

Das Sudanesische Klima im Norden des Landes hat zwei Jahreszeiten: eine Regenzeit von Juni bis September und eine längere Trockenzeit von Oktober bis Mai. Die Böden sind da von einer gewissen Trockenheit gekennzeichnet. Die Jahrestemperaturen liegen zwischen 10 und 41 C°. Die Vegetation ist von der Savanne dominiert, was landwirtschaftliche Produkte wie Baumwolle, Maniok, Yamswurzeln, Reis und neuerdings Acajounuss wachsen lässt. Im Westen, in der Region von Man, ist das *Gebirgsklima* von Hügeln und Bergketten geprägt. Regen ist hier häufiger während des ganzen Jahres, und es gibt als Vegetation einen Tropenwald, der günstig für eine Vielfalt von Agrarprodukten ist. Die Temperaturen hier sind die Niedrigsten des Landes.

Das *Baoulenische Klima* befindet sich im Zentrum des Landes. Die Savanne des Nordens wird nach und nach zu Wald. Es gibt vier Jahreszeiten, zwei Trockenzeiten und zwei Regenzeiten.

Der südliche Teil mit dem *Attéenischen Klima* ist von einem Schwarzwald bedeckt, der sehr günstig ist für Exportprodukte wie Kaffee, Kakao, Ananas, Kautschuk, Palmöl und Kochbananen. Die Tabelle 2 (siehe S. 33) gibt einen Überblick über die Hauptagrarprodukte der Côte d'Ivoire.

Diese natürlichen günstigen Voraussetzungen wiesen dem Land eine wirtschaftliche Führungsposition in der Region zu. Die Côte d'Ivoire ist Mitglied aller bedeutenden regionalen wirtschaftlichen und politischen Organisationen. Ihre wichtigsten Handelspartner sind Frankreich, Deutschland, Spanien, Italien und die Niederlande, aber auch Nachbarländer wie Mali und Burkina Faso. Die Côte d'Ivoire ist die drittstärkste Wirtschaft südlich der Sahara hinter Südafrika und Nigeria. Die Bevölkerung wurde 2008 auf 20 Millionen geschätzt. Davon leben 47 % in Städten (vgl. Weltbank 2010). Die Bevölkerungsdichte ist 50 Personen/ km². Die politische Hauptstadt ist Yamoussoukro (1.300.000 Einwohner), wo sich die größte katholische Kirche der Welt, „La Basilique Notre Dame de la Paix“ (siehe Anlage 3), aufgebaut nach dem St Peters Dom in Rom, befindet.

Tab. 2: Überblick über die Hauptagrarprodukte der Côte d'Ivoire

	Tonnen	Anzahl
Kakao	1.200.000 bis 1.400.000	
Kaffee	117. 000	
Kolanüsse	50.000 bis 75.000	
Palmöl	273.000	
Kautschuk	130.000	
Zucker	170.000	
Yamwurzel	3.198.000	
Maniok	1.700.000	
Reis	500.000	
Rinder		1.700.000
Schaf und Ziegen		3.000.000
Geflügel		8.500.000

Quelle : Eigene Darstellung in Anlehnung an Présidence de La République de Côte D'Ivoire 2010).

Die wirtschaftliche Hauptstadt ist Abidjan, das sogenannte „kleine Manhattan“ mit seinen vier Millionen Einwohnern und seinen Lagunen. Die Einschulungsrate ist 54,6 %. Von ihnen sind 40 % Frauen (vgl. Présidence de la République de Côte d'Ivoire 2010). Die Côte d'Ivoire ist ein armes Land. Das globale Bruttoinlandsprodukt ist 8.206 Milliarden F CFA (ca. 13 Millionen Euro) und pro Kopf auf 453.000 F CFA/Jahr (690 Euro) geschätzt. Der Mindestlohn beträgt ca. 55 Euro monatlich (vgl. ebd.). Die Lebenserwartung ist 57, 4 Jahre (vgl. Weltbank 2010). Die Bevölkerungswachstumsrate beträgt 2, 51 %, die Geburtenrate 40,38 ‰, die Sterblichkeitsrate 16,65 ‰ und die Kindersterblichkeitsrate 93,65 ‰ im Jahr 2001. Die Fruchtbarkeitsrate ist im selben Jahr 5,7 Kinder pro Frau (vgl. Présidence de la République de Côte d'Ivoire 2010).

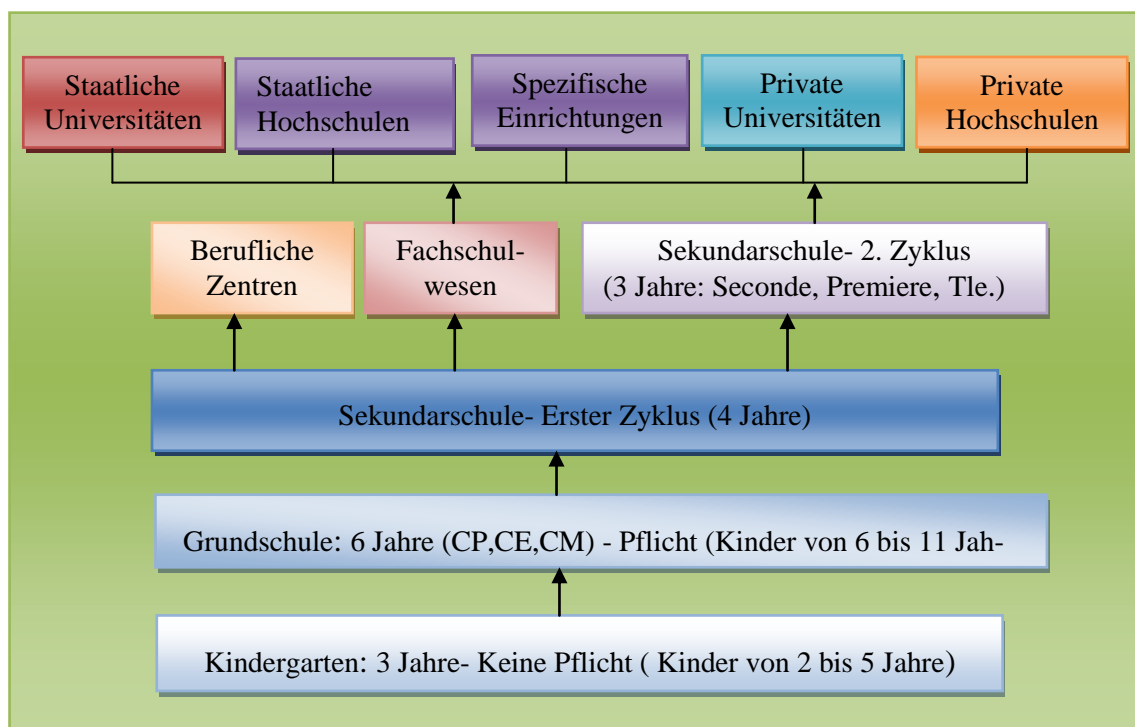
In der Nacht vom 18. zum 19. September 2002 hat ein gescheiterter Staatsstreich, der sich schließlich in eine Rebellion umwandelte, das Land in zwei Teilen geteilt: eine Rebellenzone im Norden und eine Regierungszone im Süden. Seit dem am 4. März 2007 in Ouagadougou (Hauptstadt von Burkina Faso) unterschriebenen politischen Abkommen, dem so-

genannten „Accord Politique de Ouagadougou“ wird das Land von einer von Rebellen und Regierung zusammengestellten Übergangsregierung regiert.

2.2 Schulsystem zum Verständnis des Hochschulzugangs

Wie in vielen afrikanischen Ländern südlich der Sahara gehört die Schule in der Côte d'Ivoire zum kolonialen Erbe (Martin 2003, S. 19). Offiziell wurde die „Côte d'Ivoire“ als selbständiger Staat am 10. März 1893 gegründet. Die erste Schule des Landes wurde in dieser Bewegung bereits 1887 in N'Boin (Elima), 47 km von Aboisso im Süden des Landes gegründet (vgl. Zanou; Nyankanwindemera; Kima 2004, S.1). Sie hatte die Aufgabe, Übersetzer und Hilfskräfte für die Koloniarbeit auszubilden. Ab 1960 vermehren sich die Zahlen der Schulen sowohl im Primär- als auch in dem Sekundärbereich (vgl. Lange 1990, S. 106), während der Tertiärbereich auf die Mitte der 1990er Jahre warten musste, um die schnelle Entwicklung zu erleben (vgl. Khelfaoui 2001, S. 7; Bih; Berthe; Koné; Okon 2003, S. 14). Das heutige Schulsystem der Côte d'Ivoire wird in der folgenden Abbildung 3 dargestellt.

Abb. 3: Das ivoirische Schulsystem



Quelle. Eigene Darstellung

Im Folgenden werden die sog. drei Zyklen des ivoirischen Schulsystems vorgestellt (Kapitel 2.2.1). Anschließend wird die Analyse der Schulpolitik in Bezug auf die Veränderungen bzw. die Entwicklungen in der Gesellschaft vorgenommen (Kapitel 2.2.2). Daraus werden die Inkonsistenzen der Schulpolitik abgeleitet (Kapitel 2.2.3).

2.2.1 Kurzdarstellung der drei Zyklen des Schulsystems

Das ivoirische Schulsystem enthält drei Zyklen: einen Primär-, einen Sekundär- und einen Tertiärzyklus. Der primäre Zyklus ist in sechs Jahren abzulegen und weist drei Unterstufen von jeweils zwei Klassen auf (vgl. Manso 2003, S. 21):

- Der CP „Cours Préparatoire“ (Vorbereitungskurs) enthält den CP1 und CP2.
- Der CE „Cours Élémentaire“ (Elementarkurs) enthält den CE1 und CE2.
- Und der CM „Cours Moyen“ (Mittelkurs) enthält den CM1 und CM2.

Die Kinder beginnen die Schule generell im Alter von 6 bis 8 Jahren. Der Kindergarten, der vor einem Jahrzehnt vor allem für Kinder aus wohlhabenden Familien eine Realität war, gewinnt mehr und mehr an Bedeutung (Ayewa 2004, S. 263 ff.). Er gehört aber nicht zum Zuständigkeitsbereich des Ministeriums der Nationalen Bildung und ist nicht Pflicht.

Der CP verfolgt das Ziel, den Kindern die drei zu erwerbenden grundlegenden Kompetenzen, nämlich Schreiben, Rechnen und Lesen beizubringen. Im CE kommt zu den genannten drei grundlegenden Kompetenzen noch die Entdeckung der Umwelt durch Geschichte, Geographie und Naturwissenschaft hinzu. Im CM werden die verschiedenen Kompetenzen vertieft. Der CM hat die Aufgabe, die Schüler auf den Sekundärzyklus vorzubereiten. Der Primärzyklus endet also nach sechs Jahren mit einer Abschlussprüfung namens CEPE (Zertifikat Elementarer Primärer Studien). Diese Prüfung ist bestanden, wenn der Kandidat 85 Punkte von 170 erhält. Jedoch öffnet sie nicht die Tür zum sekundären Zyklus. Der CEPE ist nämlich nur ein Teil der Prüfung, die den Zugang zu dem sekundären Zyklus ermöglicht: Le Concours d'Entrée en Sixième (Aufnahmeprüfung zum Eintritt in die Sixième). Ab 100 Punkten darf ein Kandidat „orientiert“ sein. Aber je nach der Aufnahmekapazität in der „Sixième“ kann diese Höhe ansteigen oder sinken (vgl. Lanoue 2003, S.16). Die „Auserkorenen“ gehen in die „Sixième“, in den sekundären Zyklus.

Der sekundäre Zyklus teilt sich in zwei Unterzyklen: der erste Zyklus und der zweite Zyklus. Der erste Zyklus enthält die 6e, die 5e, die 4e und die 3e. Von der CP1 bis zu der 3e

gibt es keine Differenzierung. Nur diesem geraden Weg ist der Schüler ausgesetzt. Der erste Zyklus der Sekundärschule wird von dem BEPC (dem Brevet der Studien des ersten Zyklus) abgeschlossen. Erst nach dem Erfolg bei dieser Prüfung gibt es die erste Differenzierung. Die Kandidaten haben endlich die Gelegenheit, eine Auswahl zu treffen: Das Studium in dem zweiten Zyklus fortsetzen oder eine Ausbildung in einem beruflichen Zentrum bzw. im Fachschulwesen machen zu dürfen.

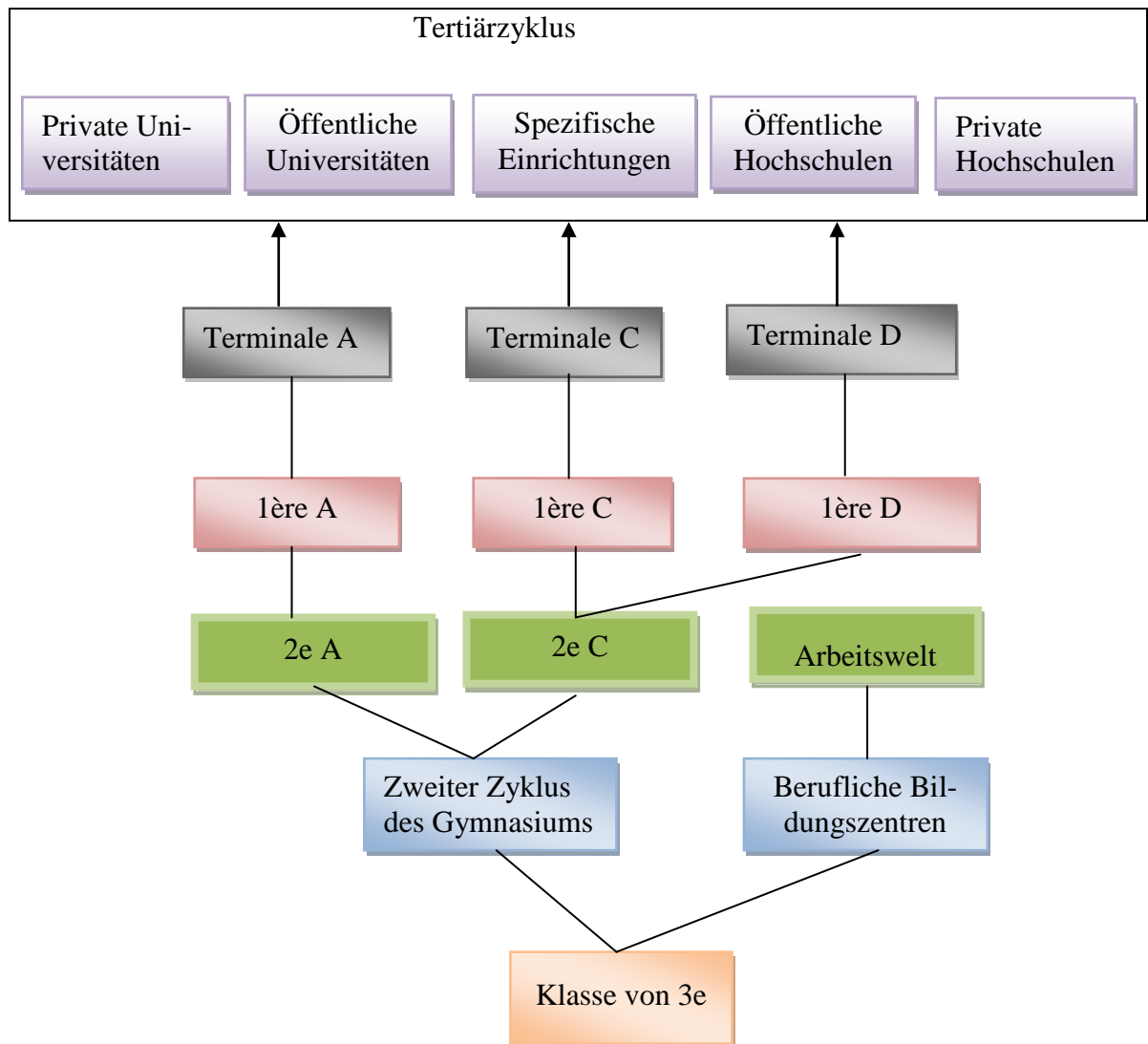
Mit dem zweiten Zyklus beginnt die Differenzierung (siehe Abb. 4, S. 37). Die Schüler, die in der allgemeinen Bildung weiterlernen wollen, müssen alle in die „Seconde“. Aber sie haben die Wahl zwischen einer „Seconde A“ und einer „Seconde C“. Die anderen, die schon einen Beruf lernen möchten, haben die Möglichkeit, sich in einem beruflichen Bildungszentrum ausbilden zu lassen.

Die „Seconde A“ ist literarisch. Hier werden Schüler, die sich für die Literatur interessieren, „orientiert“. Die „Serie A“ bereitet auf eine literarische Karriere vor. Nach drei Jahren (2e A, 1ère A und Terminale A) bestehen die Schüler dieser „Serie“ ein Baccalauréat A (Abitur A). An der Universität studieren sie Literatur und Geisteswissenschaften. Die Sprachlehrer der Gymnasien, der Hochschulen sowie der Universitäten kommen unter anderem von hier.

In der „Seconde C“ hingegen sind die naturwissenschaftlichen Fächer bevorzugt. Schüler einer 2e C können aber noch in eine 1ère A gehen, wenn sie sich besser in Literatur als in Wissenschaft fühlen. In der Regel aber setzen 2e C-Schüler ihre Studien in einer 1ère C oder in einer 1ère D fort. Die 1ère C ist das Anfangsjahr einer rein technischen Karriere. Nach einer „1ère C“, „Terminale C“ und mit dem bestandenen Baccalauréat C setzen die Abiturienten ihre Ausbildung mit technischen Studien wie Mathematik, Physik, Informatik, Wissenschaft der Materiestrukturen und Technologie fort.

Die 1ère D ist ein mittlerer Weg zwischen literarischer und naturwissenschaftlicher Karriere, obwohl offiziell den naturwissenschaftlichen Fächern mehr Bedeutung zugewiesen wird. Inhaber eines Baccalauréat D dürfen deswegen in jeder Fachrichtung an der Universität studieren. In der Praxis jedoch studieren sie mehrheitlich Biologie, Medizin, Pharmazie, Naturwissenschaft, Mathematik und Physik. Im Berufsleben sind sie ebenfalls in unterschiedlichen Sektoren tätig. Sie sind genauso Ärzte oder Apotheker als auch Englisch- oder Französischlehrer.

Abb. 4: Differenzierung ab dem 3e



Quelle: Eigene Darstellung

Der tertiäre Zyklus, auch der Oberzyklus genannt, enthält die öffentlichen und privaten Universitäten, die öffentlichen und privaten Hochschulen sowie die spezifischen Einrichtungen. Um die derzeitige Lage des tertiären Bereiches zu verstehen und folglich eine bessere Qualitätsanalyse der privaten Hochschulen durchführen zu können, wird zuerst eine Analyse der Schulpolitik im primären und sekundären Zyklus in Bezug auf die gesellschaftlichen Entwicklungen der ivoirischen Gesellschaft vorgenommen.

2.2.2 Schulpolitik und gesellschaftliche Entwicklungen

Im Moment der Erlangung der nationalen Souveränität im Jahre 1960 besaß die Côte d'Ivoire eine der niedrigsten Einschulungsraten der Welt: Sie war auf 10 % der Bevölkerung geschätzt (vgl. Ayewa 2004, S.261). Die erste Herausforderung, die sich der Staat seit diesem Datum bis heutzutage setzt, ist die Erhöhung dieser Rate hin bis zu der 100-prozentigen Einschulung (vgl. ebd.). Um dieses Ziel zu erreichen, sind mehrere Maßnahmen getroffen worden. Die erste ist finanziell: 44 % des Staatshaushalts ist von 1960 bis 1990 der „nationalen Bildung“ gewidmet (vgl. Bih; Berthe; Koné; Okon 2003, S.7). Dieser Maßnahme folgt die Gründung der Bildungsministerien. Für jedes Bildungsniveau wurde ein Ministerium gegründet. (vgl. Ayewa 2004, S. 262). Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Änderungen bzw. Entwicklungen, die die Institution Schule durchlaufen musste, lässt sich die Schulpolitik der Côte d'Ivoire von 1960 bis 2010 grob in vier Phasen teilen:

Die erste Phase, von 1960 bis 1970, betrifft die Phase der Bemühungen der Anfangsjahre zur vollen Einschulung. Am 7. August 1960 ist die Côte d'Ivoire unabhängig. Politisch gibt es eine einzige Partei, die übrigens bis 1990, des Datums der Umsetzung des Mehrparteiensystems, die einzige Partei blieb. Der Staatschef ernennt die Abgeordneten im Parlament und die Bürgermeister in den Rathäusern. Das Land zählt 3,865 Millionen Einwohner, die mehrheitlich auf dem Land leben. Die Landwirtschaft ist der größte „Arbeitgeber“. Sie beschäftigt ca. 80 % der Bevölkerung. Die Schule steckt noch in den Kinderschuhen. Das ist auch anhand der folgenden Tabelle 3 zu erkennen, die einen Überblick über die Kennzahlen gibt.

Tab. 3: Entwicklung der Kennzahlen an den ivoirischen Schulen von 1960 bis 1970

	1960-1961	1970-1971
Schulen	1.543	2.252
Schüler	200.046	527.617
Lehrer	5.080	11.268

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Ayewa 2004

Das Land verfügt über 1.543 Schulen, darunter 939 öffentliche und 604 private, wo 200.046 Schüler von 5080 Lehrern, darunter 547 Frauen (aus)gebildet werden. Das erste Ziel in diesen Anfangsjahren besteht also darin, neue Schulen zu gründen und Lehrer auszubilden. Zehn Jahre später ist ein erheblicher Sprung zu verzeichnen. Während des Schuljahres 1970-1971 zählt das Land 2.252 Schulen mit 426 privaten und 1.826 öffentlichen. Die Lehrerzahl nimmt ebenfalls zu. Beginnend mit 5.080 Lehrenden während des Schuljahres 1960-1961 erreichen diese Zahlen im Jahr 1970-1971 knapp 11.268 Lehrer. Die Zunahme von Lehrer- und Schulzahl entsprach den wachsenden Schülerzahlen. Von 200.046 Schülern im Jahr 1959-1960 stiegen die Schülerzahlen 1970 auf 527.617, darunter 193.711 Mädchen und 333.904 Jungen (vgl. Ayewa 2004, S. 263 ff).

Politisch lebt das Land relativ gut und ruhig dank der steigenden Preise der Exportgüter wie Kakao und Kaffee. Die Lehrerschaft, die einzige Korporation, die über eine gewisse Meinungsfreiheit verfügt, ist „abgehängt“: Das heißt, die Lehrer sind materiell besser gestellt. Sie bekommen doppelt so viel Gehalt wie die Angestellten, die in der Verwaltung tätig sind (vgl. Rapport National 1996, S 12) und wohnen in komfortablen Wohnungen, deren Miete vom Staat getragen wird.

Wirtschaftlich hat sich das Land für die soziale Marktwirtschaft entschieden, um das Vertrauen der zahlreichen ausländischen Investoren, besonders der Franzosen, zu gewinnen. Das Land erlebt ein Wachstum von ca. 8 % von 1960 bis 1974 (vgl. Rapport National sur le Développement Humain 2004, S. 67). Der Grund dieses Erfolgs erklärt sich durch das Privileg des primären Sektors zuungunsten des sekundären. Somit erlebt die intensive Landwirtschaft eine rasante Entwicklung. Zwischen 1960 und 1970 verdreifacht sich z.B. die Kakaoproduktion und erreicht 312.000 Tonnen. Der Kaffee steigt von 185.500 zu 275.000 Tonnen, während die Holzproduktion zwischen 1950 und 1965 von 90.000 zu 1.250.000 Tonnen steigt. Diese drei Produkte machen 80 % der Exporte des Landes aus. Die Bananenproduktion erreicht allerdings 1965 ca. 150.000 Tonnen und die von Ananas 40.000 Tonnen. Es gibt eine Politik zur Unterstützung der Viehzucht und der Baumwollproduktion im Norden des Landes (vgl. ebd.).

Die Industrie erlebt ebenfalls ihrerseits eine rasche Entwicklung, besonders in dem Bereich der Nahrungsmittel mit der Einrichtung von Mühlenbetrieben, Ölmühlen, Konservenfabriken aber auch im Bereich der Weiterverarbeitung mit der Einrichtung von Spinnereien und Sägewerken. Die Rede ist vom „ivorischen Wunder“. Die Lebensweise der Ivorer und Ivo-

rerinnen ändert sich (vgl. Rapport National sur le Développement Humain 2004, S. 67ff). Das durchschnittliche Jahreseinkommen pro Familie erreicht 500. 000 F CFA (762 €). Die Landflucht verschärft sich. Die Nachfrage nach Reis erhöht sich, was in Afrika gleichbedeutend mit einem sozialen Wohlstand ist. Mit diesem wirtschaftlichen Fortschritt wird die Côte d'Ivoire eine Prosperitätsinsel und zugleich ein Migrationsland. Nach der Volkszählung von 1998 lebten in der Côte d'Ivoire mehr als vier Millionen Ausländer. Diese haben einen Anteil von ca. 25 % an der gesamten Bevölkerung. Im Jahr 1980 vertritt die ausländische Arbeitskraft, mehrheitlich aus Burkina Faso, mehr als ein Viertel der gesamten ivoirischen Bevölkerung. Die folgende Tabelle 4 wirft einen Blick auf die Ausländerzahlen pro Herkunftsland in der Côte d'Ivoire im Jahr 1998.

Tab. 4: Ausländerrate in der Côte d'Ivoire nach der Volkszählung von 1998

Burkina Faso	Mali	Guinea	Ghana	Benin	Togo
2.238.548	792.258	230.387	133.221	107.499	72.892

Senegal	Mauretanien	Nigeria	Andere Län- der Afrikas	Nicht afrika- nische Länder	Unangemeldet
43.213	18.152	71.355	201.808	32.699	58.015

Quelle : Eigene Darstellung in Anlehnung an Akindès 2004

Die zweite Phase der Schulpolitik, von 1970 bis 1980, ist von den Anfängen der Schwierigkeiten und der Durchführung der Erprobung des eigenartigen Systems des Fernsehunterrichts dominiert (vgl. Najman 2000). Die Realität holt aber schnell den Optimismus der Anfangsjahre ein: Den Behörden wird allmählich klar, dass die 100-prozentige Einschulung ihren Preis hat. Es fehlen ausgebildete Lehrer sowie die Mittel für die Ausbildung weiterer. Die Rede ist von einer neuen Strategie. Schon seit 1967 sahen Experten der UNESCO, des PNUD, der Weltbank, der UNICEF und des französischen Ministeriums der Kooperation in Frankreich im Fernsehunterricht eine Alternative zur Schulbildung. Der Fernsehunterricht würde die Kosten minimieren und somit die Zahlen der in die Schule zu schickenden Kinder erhöhen (vgl. Najman 2000, S. 1). Im Jahr 1967/1968 ist der Fernsehunterricht zum ersten Mal durchgeführt worden. Am 27. September 1971 sind die ersten Fernsehunterrichtssendungen ausgestrahlt worden, welche tatsächlich ein Wachstum der Schulkennzahlen verursachten, wie es sich aus der folgenden Tabelle 5 ergibt.

Tab. 5: Ivorische Schulkennzahlen von 1970-1971 bis 1980-1981

	1970-1971	1980-1981
Schulen	2.252	4.807
Lehrer	11.268	26.639
Schüler	527.617	1.024.585

Quelle: Ayewa 2004

Die Zahl der Schulen steigt auf 4807, darunter 4297 öffentlichen und 510 private. Man zählt 26.639 Lehrende und 527.617 Schüler, darunter 193.711 Mädchen und 333.904 Jungen. Wegen des Fernsehunterrichts und der damit verbundenen Gründung mehrerer CAFOP (Pädagogische Zentren zur Ausbildung Grundschullehrer) hat sich die Lehrerzahl mehr als verdoppelt.

Die dritte Phase zwischen 1980 und 1990 ist vom zunehmenden Einfluss politischer Bewegungen in die Schule gekennzeichnet. Ab den 1980er Jahren erlebt die Côte d'Ivoire ihre ersten sozialen Spannungen. Der Wirtschaft geht es schlechter und schlechter. Das zusammen mit Frankreich errichtete wirtschaftliche System zeigt seine Grenzen. Ab 1978 sinken die Preise der Rohstoffe drastisch ab, und die ivorische Wirtschaft erlebt eine ernste Verzögerung. Darüber hinaus sind 1983 und 1984 ca. 400 000 Hektar Wälder und 250 000 Hektar Kaffee und Kakao durch eine Dürre zerstört. Die Lebensbedingungen der mittleren Schichten und der städtischen Bevölkerungen verschlechtern sich (vgl. Rapport National sur le Développement Humain 2004, S. 71).

Neben diesen realen wirtschaftlichen Schwierigkeiten werden dem Regime Korruption und wirtschaftliche Skandale vorgeworfen. Die sozialen Unruhen beginnen im Milieu der Lehrerschaft und der Gewerkschaften (Koffi 2006, S.82ff). Während einer Tagung vom 28.-31. Juli 1980 an der „École Normale Supérieure“ lehnen die Sekundarlehrer das Fernsehprogramm kategorisch ab. Inzwischen hat die Schülerzahl die Millionengrenze überschritten. Die Kluft zwischen der objektiven wirtschaftlichen Lage des Landes und dem Verhalten der Regierenden verursachen die Keime politischer Bewegungen in dem universitären Milieu. Hinzu kommen die mit der Abschaffung der staatlichen Mieten zugunsten der Lehrerschaft verbundenen Streiks der Lehrer (vgl. Koffi 2006, S. 89). Im Jahr 1982 sind alle Schulen, Hochschulen und die Universität des Landes geschlossen. Die Führer der Gewerkschaften sowie die der politischen Unruhen an der Universität sind verhaftet und ins

Gefängnis geschickt (vgl. ebd. 108ff). Die sozialen Indikatoren nehmen nach wie vor ständig zu: Die Bevölkerung, die 1960 auf 5 Millionen geschätzt war, steigt 1990 auf 17 Millionen. Während des Schuljahrs 1990-1991 zählt man 1.414.863 Schüler.

Die vierte Phase beginnt 1990 und endet 2010. Sie lässt sich durch zwei Perioden kennzeichnen. Die erste Periode ist das Jahrzehnt 1990-2000, welches sich durch die Lähmung der Schule durch die Politik und die Notwendigkeit einer Reform kennzeichnen lässt. Das Jahrzehnt 1990-2000 ist in der Côte d'Ivoire von gravierenden sozialpolitischen Unruhen geprägt, die direkte Auswirkungen im Bildungswesen haben werden. Auf der internationalen Ebene ändert der Fall der Berliner Mauer am 9. November 1989 die Weltordnung. Er setzt dem Kalten Krieg und der Bipolarisierung der Welt zwischen Kapitalismus und Kommunismus definitiv ein Ende. Als Konsequenz darauf hält der französische Präsident Francois Mitterand am 20. Juni 1990 während der 16. „Konferenz der Staatsefs von Frankreich und Afrika“ seine berühmte „Rede von La Baule“. In dieser Rede äußert sich Mitterand für mehr Demokratie in Afrika und ordnet die Entwicklungshilfe der Demokratie nach. Diese Rede ändert von Grund auf die politische Lage in der Côte d'Ivoire. Diese zwei Ereignisse setzen im Lande die Umsetzung des Mehrparteiensystems durch.

In den Schulen und Hochschulen muss der bisher einzige existierende studentische Bewegung, die MEECI, die von der damaligen Einheitspartei dominiert ist, andere studentische Bewegungen erdulden. In diesem Zusammenhang wird die FESCI, eine neue studentische Bewegung, gegründet. Sie ist der Opposition nah. Sie lässt sich durch gewalttätige Aktionen kennzeichnen, einschließlich Bluttaten (vgl. Vanga, Kouacou, Sika 2006). Die studentischen Ansprüche folgen ohne Ende. Darunter sind einige legitim. Die Unruhen spitzen sich zwischen 1991 und 1992 zu. Das Regime verteidigt sich durch die Repression. Die Gewalt bringt aber keine Lösung. Schüler- und Studentenzahlen nehmen immer mehr zu. Die Infrastrukturen im Tertiärbereich folgen den Entwicklungen nicht. Die Notwendigkeit einer Reform setzt sich durch. Im Jahr 1995 ist diese Reform durch das Gesetz Nr. 95-696 vom 7. September 1995, das das alte Gesetz vom 1977 ablöst, durchgeführt. Die Lage des Hochschulwesens verbesserte sich aber nicht.

Die zweite Periode dieser vierten Phase beginnt schon Ende der 1990er Jahre. In Folge des militärischen Putsches im Lande im Dezember 1999 bekämpfen sich auf dem Campus rivalisierende Studentenbewegungen mit Blankwaffen. Das Hochschulwesen ist schon zu dieser Zeit quasi inexistent. Circa zwei Jahre später teilt die Rebellion vom September 2002 das

Land in zwei Zonen und bringt den Norden des Landes damit um sein Hochschulwesen. Seitdem gibt es nur in der südlichen Regierungszone eine Hochschulausbildung, deren normales Funktionieren bis 2010 von der Politik stark belastet ist.

Die verschiedenen Regierungen haben nicht konsequenterweise auf diese unterschiedlichen gesellschaftlichen Änderungen reagieren können, um die damit verbundenen erforderlichen Maßnahmen im Hochschulbereich zu ergreifen. Das heutige ivoirische Schulsystem leidet an dieser Inkonzsequenz.

2.2.3 Die Inkonzsequenzen des Schulsystems: Erfolge im primären und sekundären Bereich ohne Folgen im Tertiärbereich

Die Inkonzsequenzen des ivoirischen Schulsystems bestehen in einer Diskrepanz zwischen Schulentwicklung und zurückbleibender Hochschulentwicklung. Die Erfolge im Primär- und Sekundärbereich wurden nicht von geeigneten Maßnahmen im Hochschulbereich begleitet. Die Erfolge im Primär- und Sekundärbereich sind sowohl durch die Entwicklung der Kennzahlen als auch durch die Bemühungen in der Praxis erkennbar. Im Primärbereich zeigen die folgenden drei Tabellen 6-8 die Entwicklungen von Lehrer-, Schul- und Schülerzahlen.

Tab. 6: Entwicklung von Schulzahlen von 1959/1960 bis 2000/2001

Schuljahre	Öffentliche Schulen	Private Schulen	Summe insgesamt
1959-1960	939	604	1.543
1970-1971	1.826	426	2.252
1980-1981	4.297	510	4.807
1990-1991	6.167	598	6.765
2000-2001	7.651	839	8.483

Quelle: Ayewa 2004

Die Tabelle 6 zeigt beispielsweise, dass 6.940 Schulen zwischen 1960 und 2000, d.h. 173,5 Schulen pro Jahr gebaut wurden. In derselben Periode wurden 39.344 neue Grundschullehrer ausgebildet, d.h. 983,6 Lehrer pro Jahr, wie die Tabelle 7 (siehe S. 44) es verdeutlicht.

Tab. 7: Entwicklung von Lehrerzahlen von 1960 bis 2000

Schuljahr	Lehrer	Lehrerinnen	Summe insgesamt
1960-1961	4.535	545	5.080
1970-1971	10.010	1.258	11.268
1980-1981	22.390	4.249	26.639
1990-1991	31.662	7.340	39.002
2000-2001	35.325	9.099	44.424

Quelle: Ayewa 2004

Die unmittelbare Folge der Entwicklungen der Zahlen der Grundschullehrer und der Schulen ist die Vermehrung von Schülerzahlen. Die folgende Tabelle 8 zeigt die Entwicklungen der Schülerzahlen von 1959 bis 2001. Es sind 1.846 815 neue Schüler, die vom System aufgenommen wurden.

Tab. 8: Entwicklung von Schülerzahlen von 1959-1960 bis 2000-2001

Schuljahr	Jungen	Mädchen	Summe
1959-1960			200 046
1970-1971	333 904	1 993 711	527 617
1980-1981	614 726	409 859	1 024 585
1990-1991			1 414 863
2000-2001	1 162 300	884 561	2 046 861

Quelle: Ayewa 2004

Neben dem Wachstum der Kapazitäten der Schulen und der Ausbildung von mehr Lehrkräften wird auch eine gezielte Schulpolitik durch praktische Bemühungen die Zahlen vervielfachen. Ayewa (2004) nennt folgende Bemühungen in der Praxis: die Einschulung der Mädchen, das Erreichen der 100-prozentigen Einschulungsrate, die Unentgeltlichkeit des Schulbesuches, die Gründung der regionalen Räte, die gute Schulorganisation, die Motivation der Bevölkerung für den Schulbesuch, die Errichtung von Schulkantinen, die Gründung der sogenannten Komitees für die Förderung der Grundausbildung (COPEB), die

Reduktion der Diskrepanzen zwischen regionalen Einschulungsraten sowie die Verbesserung des Services und der pädagogischen Seite des Lehrens.

Die Einschulung der Mädchen: Die Mädchen sind in der Côte d'Ivoire lange diskriminiert worden, was ihre Einschulung angeht, besonders in dem nördlichen Teil des Landes (vgl. Lange; Zoungrana; Yaro 2006). Zwei Hauptgründe lagen diesem Sachverhalte zugrunde. Der erste war finanziell: Nicht alle Familien konnten sich erlauben, zwei Kinder in die Schule zu schicken. In Familien mehrerer Kinder waren somit die Jungen bevorzugt. Der zweite Grund dieser Lage war öfter im Norden des Landes zu Hause. In diesen Regionen starken islamischen Glaubens war die Einschulung eines Mädchens vor dem Hintergrund der Unwissenheit und fehlerhafter islamischer Prinzipien als ein Halbscheitern betrachtet. Die Schule war oft mit dem Christentum verwechselt, und das Vorurteil, dass gebildete Mädchen nicht heiraten, war verbreitet. In den Vorstellungen dieser Bevölkerung bleibt ein gutes Mädchen zu Hause, hilft der Mutter bei der Hausarbeit und heiratet. Neben diesen beiden Hauptgründen, gab es auch in Bauernfamilien die Tatsache, dass Familienchefs ihre Kinder lieber bei den Feldarbeiten sehen wollten als in einem Klassenzimmer (vgl. Zanou; Nyankanwindemera; Kima 2004, S. 9 ff.). Um diese soziale Ungerechtigkeit zu beseitigen, hat der Staat durch gezielte Informationskampagnen eine progressive Politik für die Einschulung der Mädchen durchgeführt (vgl. Ayewa 2004, S. 280).

Das Erreichen der 100-prozentigen Einschulungsrate: Der politische Wille, die 100-prozentige Einschulungsrate zu erreichen, ist nach wie vor aktuell. Heute ist sogar die Rede von einer Schulpflicht von dem CP1 bis zu der 3e, d.h. einer ca. 10 Jahre langen Schulzeit, obwohl bis jetzt keine juristische Verfolgung auf der Grundlage dieses Gesetzes unternommen worden ist. Seit Juli 2000 heißt es sogar in der Verfassung: „Der Staat sichert allen Bürgern den gleichen Zugang zur Gesundheit, Bildung, Kultur, Information, beruflichen Bildung und Arbeit“ (vgl. Ivorische Verfassung, Titel I, art. 7, 2. Absatz 2).

Die Unentgeltlichkeit des Schulbesuches: Nicht nur von einer Schulpflicht von CP1 bis zu der 3e ist die Rede, sondern auch von einer Schulunentgeltlichkeit. Damit die Armut nicht mehr die Einschulung bremst, wurde die Unentgeltlichkeit der Schule von der 1. bis 10. Klasse im Jahr 2000 offiziell verabschiedet. Das bedeutet in der Praxis, dass keine Immatrikulationsgebühr mehr in dieser Schulphase anfällt. Die Sportkleidungen müssen nicht mehr von den Schulen durchgesetzt und in den Schulen verkauft werden. Jeder Schüler darf sich seine eigenen Sportkleidungen, wie es ihm möglich ist, versorgen.

Darüber hinaus sind die Uniformen verboten. Der Mangel der Uniform müsse kein Hindernis zum Schulzugang sein. Abschließend bekommen alle Schüler von dem CP1 zum 3ème kostenlos vom Staat die Bücher. Die Schüler des Primärbereiches bekommen alle Bücher. Im Sekundärbereich bekommen sie die wichtigsten wie Französisch-, Englisch-, Mathematik- und Physikbücher. Der Staat versorgt also das Wesentliche, und die Eltern wissen sich zu helfen, die „kleinen Schulartikel“ wie Stifte, Bleistifte, Gummi, Hefte zu versorgen.

Die regionalen Räte: Im Rahmen seiner Politik der Dezentralisierung hat der Staat „regionale Räte“ gegründet. Es gibt heute neunzehn regionale Räte, d.h. einen Rat pro Region. Die Rolle dieser Räte besteht darin, die Verantworteten der Verwaltung anzunähern. Sie bekommen vom Staat Vollmacht, die ihnen erlauben an dessen Stelle zu agieren. Die regionalen Räte vertreten also den Staat in den Regionen. Diese Politik hat die Gründung mehrerer Infrastrukturen erlaubt, darunter auch viele Schulen und Gymnasien.

Die gute Schulorganisation: Die Organisation, die Verwaltung sowie die persönlichen Kompetenzen lassen auf ein gutes System schließen. In der Primarschule arbeiten die Volksschullehrer unter der Betreuung eines Direktors. Jede Schule hat ihr „Komitee der Verwaltung“ (Comité de Gestion, in Abkürzung Coges). Der „Coges“ vertritt den Staat in der Schule. Er ist zuständig für die Geldausgabe der Schule beispielsweise Kosten für Kreide, gebrochene Lineale, Wasser, Strom etc... Die Schulen eines selben Gebietes sind in einer „Inspektion des Primären Lehrens“ zusammengebracht. Die Inspektion ist von einem „Inspekteur des Primären Lehrens“ geleitet. Alle Inspektionen einer Region arbeiten unter der Betreuung eines „Regionalen Direktors des Primären Lehrens“. Diese Organisation ermöglicht eine effiziente Verwaltung des Personals und der Inhalte der Programme. Treffen zwischen dem Ministerium der nationalen Bildung und den Inspektoren finden jährlich statt, um die Stärke und die Mängel des Systems zu analysieren und die neuen Maßnahmen zu dessen Fehlerbeseitigung zu ergreifen. Im Sekundärbereich herrscht eine ähnliche Organisation. Jede öffentliche Anstalt (Gymnasium, modernes College, städtisches College) ist von einem Leiter („Proviseur“ für die Gymnasien und „Principal“ für die anderen Anstalten) verwaltet. Der Leiter ist für die Politik und die gute Funktionsweise der Schule verantwortlich. Ihm wird in seiner Aufgabe von einem Zensor (Censeur) geholfen. Der „Censeur“ ist eine Art von Brücke zwischen ihm und den Schulmitgliedern.

Zu den Schulmitgliedern gehören das „Komitee der Verwaltung“ (Coges), die Schüler und die Lehrer. Der „Coges“ ist aus den Eltern der Schüler und dem Schulleiter bestanden.

Die Motivation der Bevölkerung für den Schulbesuch: Die ivoirische Bevölkerung hat heutzutage die Wohltat der Schule verstanden (vgl. Zanou; Nyankanwindemera; Kima 2004, S.7). Die Eltern arbeiten im Schweiß ihres Angesichts, um ihre Sprösslinge in die Schule zu schicken. Manche verschulden sich, um diese Aufgabe zu erfüllen. Sie haben verstanden, dass die Schule die Zukunft ist. Mit den neuen Medien sehen sie täglich die Vorteile der Schule. Sogar die stark islamisierten Völker des Nordens haben die Vorteile der Schule nachvollzogen. Die AEEMCI² hat ihnen bewiesen, dass sie sich irrten, dass ein Mädchen in die Schule gehen und trotzdem ein „gutes Mädchen“ sein kann.

Die Gründung der Schulkantinen: Die Schulkantinen sind zweifellos eine der wichtigsten Errungenschaften der Erfolge des Systems (vgl. Rapport national sur le développement de l'éducation en Côte d'Ivoire 2001, S. 4). Die hohen Abbrecherquoten, besonders in den kleinen Klassen der CP1 oder CP2 sind auch mit dem Hunger verbunden. Viele Kinder wohnen weit von ihren Schulen entfernt und müssen um 12 Uhr unter der brennenden Sonne zurück nach Hause für das Mittagessen (vgl. Lange; Zoungrana, Yaro 2006, S. 1056). Für diese war die Rückkehr um 15 Uhr in die Schule nicht einfach. Es gibt auch eine Kategorie, die gar keine Möglichkeit zum Mittagessen hat. Sie wissen sich mit Freunden zu helfen. Alle diese Schüler finden eine glückliche Lösung dank der Kantinen. Das politische Ziel ist die Ausstattung des ganzen Landes mit Schulkantinen. Ländliche Genossenschaften sind ins Leben gerufen, um die Schulkantinen mit Lebensmitteln zu versorgen. Somit können die Schüler eine ausgewogene Nahrung mittags erhalten (vgl. Rapport national sur le développement de l'éducation en Côte d'Ivoire 2001, S.4) und motiviert werden, um weiter zu lernen. Dadurch kann die Einschulung bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern angeregt und die Abbrecherquoten allmählich gesenkt werden.

Die Gründung der COPEB: Die Komitees für die Förderung der Grundausbildung (COPEB) sind in den wenig eingeschulten Regionen des Nordens und Nord-Ostens gegründet. Sie sind beauftragt, die Bevölkerungen zu sensibilisieren, all die Kinder in die Schule zu schicken, einschließlich der Mädchen, und sie dort zu behalten. Die COPEB sensibilisieren ebenfalls die ländliche Bevölkerung, sich an der Verwaltung und der Sanie-

² AEEMCI: « Association des Elèves et Etudiants Musulmans de Côte d'Ivoire » Die Versammlung ivoirischer moslemischer Schüler und Studenten hat gezeigt, dass die Schule und der Islam nicht gegensätzlich sind. Im Gegenteil sind viele Mitglieder dieser Versammlung hohe Führungskräfte und besitzen viele islami-sche Kenntnisse. Sie sprechen arabisch und lesen den Koran, was die Eltern selber nicht können.

rung der Schule zu beteiligen und ermutigen sie, landwirtschaftliche Genossenschaften zu gründen, um die Schulen finanziell zu unterstützen, sie mit Lebensmitteln zu versorgen sowie die Schulaktivitäten zu unterstützen.

Im Sekundärbereich sind ebenfalls viele Bemühungen unternommen worden. So sind 1994 knapp 168 Milliarden F CFA (ca. 256 Millionen €) dem Bildungssektor zugewiesen. Diese Summe stellt 37 % des General Funktionierungsbudgets dar (vgl. Rapport National 1996, S.2). Zwischen 1992 und 1994 hat die durch die finanzielle Unterstützung der afrikanischen Entwicklungsbank initiierte Politik der Erhöhung der Aufnahmekapazitäten den Aufbau mehrerer Schulen und Gymnasien ermöglicht, nämlich 154 Klassen, die Renovierung von 287 Grundschulen vom 1. Juli bis 12. April 1996 sowie die Renovierung von 50 Gymnasien, darunter 10 privaten landesweit (vgl. ebd., S.3). Ein weitgehendes Schulbauprojekt ist ebenfalls von Mai bis Dezember 1998 mit einer finanziellen Unterstützung von Japan in Höhe von 13,6 Milliarden F CFA durchgeführt worden (vgl. ebd.). Diese Bemühungen drücken sich durch erhöhte Wachstumsraten aus: 7,56 % im ersten Zyklus und 7,22 % im zweiten Zyklus des Sekundärbereiches. Die Qualität der Bildung ist außerdem gefördert. Im Schuljahr 1995-1996 sind beispielsweise vier Exzellenzschulen ausgezeichnet, zwei in Abidjan, eine in Bingerville und eine in Yamoussoukro (ebd.). Die Tabelle 9 (siehe S. 49) bietet einen Überblick über die Entwicklungen der Schülerzahlen von 1985 bis 2000 im ersten und sekundären Zyklus des Sekundärbereiches an.

Fazit: In dreißig Jahren, von 1960 bis Ende der 1980er Jahre, hat die Côte d'Ivoire durch die Diskrepanz zwischen Schulentwicklung und zurückbleibender Hochschulentwicklung bewusst oder unbewusst eine „Zeitbombe“ hergestellt: Wirtschaftlich liegt das Land in einer beispiellosen Krise. Die verschiedenen verarmten gesellschaftlichen Schichten „kochen vor Wut“ gegenüber den Politikern, denen Korruption und schlechte Regierungsführung vorgeworfen sind. Von 10 % im Jahre 1960 gehen nunmehr 74 % der Kinder in die Schule. Alle Indikatoren in der Grund- und Sekundarschule, nämlich Schul-, Klassen-, Lehrer-, und Schüleranzahlen haben sich, wie die Tabelle 10 (siehe S. 49) es verdeutlicht, erhöht. Nur im Hochschulbereich sind die Bemühungen gering, welche der schon angesprochenen Reform von 1995 bedurfte. Diese Reform bildet die rechtliche Grundlage des ivoirischen Hochschulwesens in seiner heutigen Struktur.

Tab. 9: Schülerzahlen von 1985 bis 2001 im Sekundärbereich

	Schuljahr	Erster Zyklus	Zweiter Zyklus	Summe insgesamt
1985-1989	öffentlich	149 210	35 879	185 089
	privat	67 373	7 868	75 241
1990-1991	öffentlich	206 562	66 626	214 430
	privat	72 942	14 902	87 851
1995-1996	öffentlich	245 120	67 572	312 692
	privat	131 057	45 991	177 048
1996-1997	öffentlich	266 540	69 992	336 532
	privat	137 583	52 922	190 505
1997-1998	öffentlich	271 121	74 238	345 359
	privat	139 858	54 080	193 938
1998-1999	öffentlich	283 981	81 814	365 795
	privat	144 524	55 531	200 055
1999-2000	öffentlich	292 913	88 573	381 486
	privat	152 282	65 947	218 229
2000-2001	öffentlich	293 154	96 059	389 213
	privat	177 125	73 122	250 247

Quelle : Côte d'Ivoire Rapport d'Etat du Système Educatif Ivoirien

Tab. 10: Schul-, Lehrer-, und Schüleranzahlen in der Côte d'Ivoire zwischen 1960 und 1990

	Schulzahlen	Lehrerzahlen	Schülerzahlen
1959-1960	1 543	5 080	200 046
1990-1991	6 765	39 002	1 414 863

Quelle: Ayewa 2004

3 Hochschulen in ihrer Funktion der gesellschaftlichen Entwicklung der Côte d'Ivoire

In diesem Kapitel wird zunächst die Struktur des ivoirischen Hochschulwesens analysiert. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit der Funktion der Hochschulen in der ivoirischen Gesellschaft.

3.1 Struktur des ivoirischen Hochschulwesens

In der Strukturbeschreibung werden die Organisation der Fachbereiche bzw. Studiengänge und die der Leitung der jeweiligen Einrichtungen fokussiert. Das Hochschulwesen der Côte d'Ivoire enthält fünf Arten von Einrichtungen. Drei von ihnen sind staatlich. Die zwei anderen gehören zur privaten Wirtschaft. Die folgende Strukturbeschreibung beginnt mit den öffentlichen Einrichtungen.

3.1.1 Öffentliche Einrichtungen

Zu den öffentlichen Einrichtungen gehören die öffentlichen Universitäten, die öffentlichen Hochschulen und die „technischen Einrichtungen“ zur Postabitur-Ausbildung.

Die öffentlichen Universitäten:

Seit dem Gesetz 95-696 vom 7. September 1995 gibt es in der Côte d'Ivoire drei öffentliche Universitäten: die Universität von Cocody, die Universität von Abobo-Adjamé und die Universität von Bouaké. Die Tabelle 11 (siehe S. 51) gibt eine Übersicht über ausgewählten Kennzahlen dieser drei Universitäten.

Die Universität von Cocody, die erste und größte des Landes, hat sich durch mehrere Phasen entwickelt. Sie fängt mit drei Schulen (Recht, Wissenschaft und Literaturwissenschaft) am 31. Juli 1959 als Hochschulzentrum von Abidjan an. Am 1. Oktober 1963 wird sie mit der Gründung der „Schule der Medizin“ zur Universität von Abidjan. Am 1. Juni 1977 wird sie zur „Nationale Universität von Côte d'Ivoire“ und zählt fünf Fakultäten: Literatur- und Humanwissenschaften, Medizin, Wissenschaften und Techniken, Wirtschaftswissenschaften, Recht und ein Institut für Zahnmedizin. Im Jahr 1985 ist die Fakultät von Pharmazie und 1990 die Fakultät für Zahnmedizin gegründet (vgl. Université de Cocody 2008). Am 02. September 1992 ermöglichte eine Reform die Gründung von drei Universitätszen-

tren: Das Universitätszentrum von Cocody (die neue Bezeichnung für die Universität Nationale von Côte d'Ivoire), das Universitätszentrum von Abobo-Adjamé und das Universitätszentrum von Bouaké. Im Jahr 1995 werden die drei Universitätszentren in drei autonome Universitäten umgewandelt: die Universität von Cocody, die Universität von Bouaké und die Universität von Abobo-Adjamé (vgl. Organisation de l'enseignement supérieur 1999, S. 1).

Tab.11: Ausgewählte Kennzahlen der öffentlichen Universitäten der Côte d'Ivoire im Jahr 2010

	Gründungsjahr	Zahl der Fachbereiche	Studentenzahl	Leitung
Universität von Cocody	1959: Hochschulzentrum von Abidjan; 1995: zur Universität von Cocody umgewandelt	13 Ausbildungs- und Forschungseinheiten; 2 autonome Forschungszentren; eine Schule der Weiterbildung.	53 700	1 Präsident; 2 Vizepräsidenten; 1 Generalsekretär
Universität von Bouaké	1992: Universitätszentrum von Bouaké; 1995 zur Universität von Bouaké umgewandelt	4 Ausbildungs- und Forschungseinheiten; eine Schule; zwei Forschungszentren; eine URES (regionale Einheit für die Hochschullehre)	20 000	1 Präsident; 1 Vizepräsident; 1 Generalsekretär
Universität von Abobo-Adjamé	1992: Universitätszentrum von Abobo-Adjamé; 1995: zu Universität von Abobo umgewandelt	4 Ausbildungs- und Forschungseinheiten; 2 Schulen; ein Forschungszentrum; eine regionale Einheit für die Hochschullehre	6 500	1 Präsident; 1 Vizpräsident 1 Generalsekretär

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Organisation de l'enseignement supérieur 1999, S. 1ff

Die Universität von Cocody wird von einem Präsidenten, zwei Vizepräsidenten und einem Generalsekretär geleitet. Sie zählt 13 UFR (Ausbildungs- und Forschungseinheiten), zwei autonome Forschungszentren und eine Schule der Weiterbildung. In der folgenden Tabelle 12 (siehe S. 52) werden die Ausbildungs- und Forschungseinheiten mit ihren entsprechenden Studiengängen dargestellt.

Tab. 12: Ausbildungs- und Forschungseinheiten mit entsprechenden Studiengängen der Universität von Cocody

(UFR)	Entsprechende Studiengänge
UFRSM	Medizinische Wissenschaften
UFROS	Zahnmedizin
UFRSPB	Pharmazeutische und biologische Wissenschaften
UFRBIOS	Biowissenschaften
UFRMI	Mathematik und Informatik
UFRSSMT	Wissenschaften der Strukturen der Materie und Technologie
UFRSTRM	Wissenschaften des Bodens und der Bodenschätzressourcen
UFRSHS	Wissenschaft des Menschen und der Gesellschaft
UFRLLC	Sprachen, Literaturen und Zivilisationen
UFRICA	Information, Kommunikation und Künsten
UFRSJAP	Juristische, administrative und politische Wissenschaften
UFRSEG	Wirtschafts- und Buchhaltungswissenschaften
UFR- Kriminologie.	Kriminalwissenschaften

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Université de Cocody 2010

Die zwei autonomen Forschungszentren sind das Ivorische Wirtschaftliche und soziale Forschungszentrum (CIRES) und das Institut Mathematischer Forschungen (IRMA). Die Schule der Weiterbildung ist das Universitätszentrum der Weiterbildung (CUFOP). Die Universität von Cocody zählt 2010 knapp 53 000 Studenten. Um eine bessere Eingliederung ihrer Absolventen in die Arbeitswelt zu erreichen, befindet sich die Universität von Cocody auf dem Weg der „Professionalisierung“. In diesem Zusammenhang verfügt sie über knapp dreißig berufliche Studiengänge in Gesundheitswesen, Geschäftsrecht, Grundstücksmanagement und Personalmanagement (vgl. Université de Cocody 2010).

Die Universität von Bouaké entstand 1995 aus dem 1992 gegründeten Universitätszentrum von Bouaké. Sie wird von einem Präsidenten, einem Vizepräsidenten und einem Generalsekretär geleitet und enthält vier Ausbildungs- und Forschungseinheiten, eine Schule, zwei Forschungszentren und eine regionale Einheit für die Hochschullehre (URES).

Die Ausbildungs- und Forschungseinheiten mit den entsprechenden Fachgebieten werden in der folgenden Tabelle 13 dargestellt.

Tab. 13: Ausbildungs- und Forschungseinheiten mit den entsprechenden Fachgebieten der Universität von Bouaké

Ausbildungs- und Forschungseinheiten (UFR)	Entsprechende Fachgebiete
UFRCMS	Kommunikation, Milieu und Gesellschaft
UFRSCD	Wirtschaftswissenschaft und Entwicklung,
UFRSJAP	Rechts-, Verwaltungs-, und Führungswissenschaften
UFRSM	Gesundheitswissenschaften.

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Université de Bouaké La Neuve 2010

Die Schule ist das Weiterbildungszentrum von Bouaké. Die zwei Forschungszentren sind das Forschungszentrum für die Entwicklung (CRD) und das medizinische und tierärztliche Entomologiezentrum. Letztlich enthält die Universität von Bouaké die URES von Korhogo (vgl. Organisation de l'enseignement supérieur 1999, S. 2).

Die Universität von Abobo-Adjamé wird ebenfalls von einem Präsidenten, einem Vizepräsidenten und einem Generalsekretär geleitet. Sie beinhaltet vier UFR, zwei Schulen, ein Forschungszentrum und eine Regionale Einheit für universitäre Bildung (URES). Die vier UFR bilden aus in:

- fundamentaler und angewandter Wissenschaft,
- Wissenschaften und Verwaltung der Umwelt,
- Wissenschaften und Technologien der Lebensmittel und
- Wissenschaften der Natur.

Die zwei Schulen sind die Vorbereitungsschule für Gesundheitswissenschaften und das Weiterbildungszentrum von Abobo-Adjamé.

Das Forschungszentrum ist das Forschungszentrum in Ökologie und die U.R.E.S von Daloa ist die regionale Einheit für die universitäre Bildung (vgl. ebd.).

Die öffentlichen Hochschulen:

Die öffentlichen Hochschulen sind jeweils von einem Direktor geleitet. Sie lassen sich nach ihren Zielen in zwei Gruppen teilen. Die erste beschäftigt sich mit der Berufsausbildung und dem Fachschulwesen. Dazu gehören:

- die ENSEA, die Nationale Hochschule für die Statistik und der angewandten Wirtschaft. Sie wurde im Jahre 1961 gegründet und verfügt über drei Studiengänge (Ingenieur in Statistik und Wirtschaft, Ingenieur statistischer Arbeiten und Techniker der Statistik). Die ENSEA ist die erste statistische Einrichtung in Afrika südlich der Sahara, die Erfahrung in Lehre und Forschung hohen Niveaus sammelte (vgl. Organisation de l'enseignement supérieur 1999, S.3). Sie verfügt über drei Einrichtungen: den Studiengang für Wirtschaftsingenieur und Statistik, den Studiengang Ingenieure Statistischer Arbeiten und den Studiengang Techniker der Statistik. Die ENSEA bildet in Wirtschaft, Statistik und Planungsarbeiten aus. Sie ist auch in der beruflichen Weiterbildung tätig.
- Das INP-HB, das Nationale Polytechnische Institut Houphouët Boigny wurde durch die Reform vom September 1996 ins Leben gerufen (vgl. ebd.). Diese Reform hat für eine bessere Nutzung der Ressourcen die vier in Yamoussoukro schon existierenden Hochschulen unter einem Dach zusammengeschlossen, nämlich die ENSTP (1963), die ENSA(1965), das INSET (1975) und das IAB (1977). Das heutige INP-HB zählt sechs Hochschulen: die ESA (die Hochschule für Agronomie), die ESCAE (die Hochschule für den Handel und die Verwaltung der Unternehmen), die ESI (die Hochschule für die Industrie), die ESMG (die Hochschule für den Bergbau und die Geologie), die ESTP (die Hochschule für den Tiefbau) und die EFCPC (die Schule für die Weiter- und Fortbildung der Führungskräfte).

Das INP-HB ist beauftragt für:

- die Ausbildung von Hochtechnikern in den Bereichen der Industrie, des Handels, der Verwaltung, der Agronomie und des Bauwesens,
- die Erstausbildung von Ingenieuren der Techniken und von Gestaltungsingenieuren in den Bereichen der Industrie, des Handels, der Verwaltung, der Agronomie und des Bauwesens,
- die Weiter- und Fortbildung der Führungskräfte,
- die wissenschaftliche und technologische Forschung sowie für die Valorisierung ihrer Ergebnisse und für

- die Akquise, die Begutachtung und die Beratung für Entwicklungsprojekte (vgl. ebd.).

Die zweite Gruppe von Hochschulen ist für die Ausbildung von Lehrenden zuständig. Sie enthält die ENS und das IPNEPT (vgl. ebd., S. 4).

- Die ENS, die Normale Hochschule, wurde 1964 gegründet. Sie hat u. a. folgende Aufgaben:
 - die pädagogische Aus- und Weiterbildung von Lehrenden der allgemeinen Bildung,
 - die Ausbildung des Personals der pädagogischen Betreuung der allgemeinen primären und sekundären Bildung,
 - die Ausbildung des Personals für die Verwaltung und für das „Leben der Schule“,
 - die Bildungsforschung und
 - die Herstellung und Verbreitung didaktischen Materials.

Die ENS ist in Ausbildungs- und Produktionszentren sowie in Ressourcenabteilungen strukturiert.

- Das IPNEPT, das Nationale Pädagogische Institut für das Berufs- und Fachschulwesen, datiert von 1975. Es hat die Aufgabe, die Ausbildung der Lehrkräfte, der pädagogischen Betreuer der beruflichen und technischen Bildung sowie der Verwalter des Schulwesens in der Côte d'Ivoire und in der Region zu sichern (vgl. ebd.).

Die technischen Einrichtungen zur Postabitur-Ausbildung:

Sie unterstehen nicht dem Ministerium des Hochschulwesens, sondern spezifischen Ministerien (vgl. ebd., S.6). Sie sind jeweils von einem Direktor geleitet. In der folgenden Tabelle 14 (siehe S.56) werden diese Einrichtungen je nach Fachgruppen dargestellt.

Tab. 14: Ivorische technische Einrichtungen zur Postabitur-Ausbildung nach Fachgruppen

Fachgruppen	Einrichtungen
Wissenschaft und Technik	Regionale Akademie der Wissenschaften und Techniken des Meeres (ARSTM)
Kunst und Kultur	Nationales Institut Superior der Künsten und der Kulturellen Aktion (INSAAC)
Sport	Nationales Institut der Jugend und des Sports (INJS)
Bildung	Pädagogisches Ausbildungs- und Moderationszentrum (CAFOP), Katholisches Große Priesterseminar von Anyama, Katholisches Große Priesterseminar von Abadjin-Kouté, Technisches Gymnasium von Abidjan,
Sozial und Gesundheit	Nationales Institut für die soziale Ausbildung (INFS), Nationales Institut für die Ausbildung der Mitarbeiter des Gesundheitswesens (INFAS)
Administration	Nationale Schule für die Verwaltung (ENA)
Handel und Buchhaltung	Schule des Handels und der Buchhaltung (ECG), Zentrum der Bürotechnik, der Kommunikation und der Buchhaltung (CBCG)
Elektrizität-Elektronik-Informatik	Zentrum der Elektrizitätsberufe (CME), Interafrikanische Hochschule für die Elektrizität (ESIE), Elektronik- und angewandte Informatikzentrum (CELIA)
Post und Telekommunikation	Afrikanisches Oberinstitut der Post und Telekommunikation (ISAPT), Institut der Wissenschaften und Techniken der Kommunikation (ISTC), Multinationale Hochschule der Post von Abidjan (EMSPA)
Landwirtschaft	Nationales Institut für die berufliche Landwirtschaftsausbildung (INFPA)
Sicherheit	die Nationale Schule der Polizei (ENP)

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Organisation de l'enseignement supérieur 1999, S. 6

3.1.2. Private Einrichtungen

Es sind die privaten Universitäten und die privaten Hochschulen.

Die privaten Universitäten:

Die privaten Universitäten sind jeweils von einem Präsidenten geleitet. Die ersten privaten Universitäten der Côte d'Ivoire existieren erst seit 1998. Im Jahr 2008 zählt die Côte d'Ivoire vier private Universitäten (vgl. Organisation de l'enseignement supérieur 1999, S. 4) :

- die ivoirisch-kanadische Universität in Abidjan (UICA): Sie wurde 1998 gegründet. Sie kooperiert mit der Universität von Quebec in Montreal auf der Ebene der Bildung und der Forschung. Sie verfügt über ein Bachelor- und Master-Programm. Das Bachelor- Programm enthält einen Bachelor in Geschäftsverwaltung und einen Bachelor in Informatikwissenschaft. Das Master-Programm enthält einen MBA für Führungskräfte und einen Master in Informationstechnologie (noch in Vorbereitungsphase);
- die Internationale Hochschule für die Rechtswissenschaft: Sie wurde 1998 gegründet. Sie bietet im ersten Zyklus folgende Studiengänge an: Internationales Recht bzw. Völkerrecht, Unternehmensrecht, Immobilienrecht und unterschiedliche Berufe des Rechtswesens. Studiengänge im zweiten und dritten Zyklus sind in Vorbereitung;
- das katholische Institut Westafrikas bietet universitäre Bildung für jedes Publikum und spezialisierte Ausbildungen für Religiöse. Sie zählt eine Fakultät der Philosophie, eine Fakultät der Theologie und ein Kommunikationsinstitut;
- Die Universität von Grand Bassam existiert seit 2007 und funktioniert unter der Schirmherrschaft der AED (Agentur für die Bildung und Entwicklung). Sie ist nach dem amerikanischen Model konzipiert und bildet in drei Studiengängen aus, nämlich Business Administration, Informatik und neue Technologien und Internationale Beziehungen.

Die privaten Hochschulen:

Die ivoirischen privaten Hochschulen bilden in Industrieberufen und im Dienstleistungssektor aus. Sie bieten kurze berufliche Studiengänge an. Die Ausbildung dauert zwei bis drei Jahre und wird mit einem BTS (Diplom des oberen Technikers) gekrönt (vgl. Manso 2003, S. 25). Es werden allerdings auch Studiengänge vom Typ DESS (spezialisierte Studiengänge) und Ingenieure mehr und mehr angeboten. Es sind Einrichtungen, die dem Mi-

nisterium des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung unterliegen. Sie werden generell von zwei Direktionen geleitet: einer administrativen und einer pädagogischen Direktion. Die administrative Direktion ist von dem Gründer der Einrichtung oder seinem Stellvertreter geleitet. Die pädagogische Direktion ist von dem so genannten Direktor des Studiums, der auch manchmal ein Lehrender ist, geleitet. Im Februar 2010 erkannte das Ministerium des Hochschulwesens und der wirtschaftlichen Forschung 144 private Hochschulen an (siehe Anlage 4). Seit der Reform von 2010 bilden die ivoirischen privaten Hochschulen in 27 anstatt 53 vorherigen Studiengängen aus. Die Ausbildungsstudiengänge werden in der folgenden Tabelle 15 (siehe S. 59) mit entsprechenden Begriffen auf Deutsch dargestellt.

Welche Funktion haben aber die Hochschulen im Allgemeinen und die privaten Hochschulen im Besonderen in der Côte d'Ivoire bzw. wie tragen sie zur gesellschaftlichen Entwicklung und zum Wohlstand der Bevölkerung bei? Mit dieser Frage beschäftigt sich der zweite Teil dieses Kapitels.

3.2 Funktion der ivoirischen Hochschulen

Betrachtet man die Entwicklung auf der politischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Ebene, so stellt man fest, dass das Hochschulwesen ohne Zweifel im Mittelpunkt der gesellschaftlichen Entwicklung der Côte d'Ivoire liegt. Die schrittweise Gründung der verschiedenen Hochschuleinrichtungen sowie deren Entwicklung erklären sich dadurch, dass die Gesellschaft selbst das Bild des Hochschulwesens widerspiegelt. Umgekehrt finden die Bedürfnisse bzw. der Bedarf der Gesellschaft in den Hochschuleinrichtungen eine Befriedigung. Jede Neuigkeit bzw. jede Entwicklung in der ivoirischen Gesellschaft hat eine Antwort im Hochschulwesen bekommen. Sicherlich deswegen erklärte die UNESCO während der am 9. Oktober 1998 in Paris stattgefundenen Weltkonferenz über das Hochschulwesen, dass ohne geeignete Hochschul- und Forschungseinrichtungen, die fähig sind, eine kritische Masse von ausgebildeten und qualifizierten Individuen zu ermöglichen, kein Land eine nachhaltige und endogene Entwicklung sichern kann (vgl. UNESCO 1998). Die Funktion der Hochschulen in der Côte d'Ivoire weicht von dieser Überzeugung nicht ab (vgl. Massicotte 1997, S.2), und deswegen hat sich ihr der ivoirische Gesetzgeber angeschlossen.

Tab.15: BTS- Ausbildungsstudiengänge der privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire mit entsprechenden Begriffen auf Deutsch

BTS Studiengänge der Côte d'Ivoire	Entsprechende deutsche Begriffe
Hygiène et Sécurité au travail	Hygiene und Arbeitssicherheit
Gestion de l'environnement et des ressources naturelles	Verwaltung der Umwelt und der Naturressourcen
Incendie Prévention	Brandschutz
Agriculture tropicale : Option production végétale	Tropische Landwirtschaft: Option Pflanzenerzeugung
Agriculture tropicale : Option production animale	Tropische Landwirtschaft: Option Tiererzeugung
Réseau informatique et télécommunication	Netzwerk, Informatik und Telekommunikation
Maintenance des systèmes de production	Wartung von Produktionssystemen
Informatique-Développeur d'application	Informatik- Anwendungsentwickler
Arts, aménagement et cadre de vie	Künste, Einrichtung und Lebenswelt
Optique-Lunetterie	Optik-Brillenhandel
Mine-Géologie-Pétrole	Bergwerk-Geologie- Petroleum
Industrie agro-alimentaires et chimiques : Option contrôle	Lebensmittel- und Chemieindustrie: Option Kontrolle
Industrie agro-alimentaires et chimiques : Option production	Lebensmittel- und Chemieindustrie: Option Produktion
Génie énergétique et environnement	Energie- und Umweltwissenschaft
Electrotechnique	Elektrotechnik
Maintenance des systèmes électroniques et informatiques	Wartung von Elektronik- und Informatiksystemen
Urbanisme	Stadtplanung
Génie Civil : Option Bâtiment	Bauingenieurwesen: Option Bauwesen
Génie Civil : Option Travaux publics	Bauingenieurwesen: Option Tiefbau
Communication visuelle	Visuelle Kommunikation
Logistique	Logistik
Finance comptabilité et gestion entreprises	Finanz-Buchführung und Unternehmensführung
Tourisme-Hôtellerie	Tourismus-Hotellerie
Gestion commerciale	Kaufmännische Geschäftsführung
Assistanat de Direction	Unterstützung der Geschäftsführung
Ressources humaines et communication	Personalabteilung und Kommunikation
Sciences de l'information	Informationswissenschaften

Quelle : Eigene Darstellung in Anlehnung an Le Guide de l'Étudiant des Grandes Écoles 2009- 2010, S. 3

Dem ivoirischen Gesetz 95-696 vom 7. September 1995 bezüglich des Bildungswesens zufolge ist der öffentliche Dienst des Bildungswesens konzipiert und organisiert, um die Akquirierung von Wissen, Know-How und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen zu ermöglichen (vgl. Art.3). Was das Hochschulwesen im Besonderen angeht, führt das Gesetz keine Unterscheidung zwischen den Missionen bzw. der Funktion der verschiedenen Hochschularten durch. Im Lichte der gesellschaftlichen Entwicklungen und der Praxis allerdings kann man mindestens drei Funktionen der privaten Hochschulen in der Côte d'Ivoire nennen. Im Folgenden wird sich in einem ersten Schritt mit der Funktion des ivoirischen Hochschulwesens im Allgemeinen beschäftigt. Danach wird abschließend auf die drei Funktionen der privaten Hochschulen im Besonderen eingegangen.

Das ivoirische Hochschulwesen trägt durch mehrere Funktionen zum Prozess der nationalen Entwicklung bei: Es ermöglicht die Verbreitung eines konstituierten Wissens und die Konstitution eines Wissens, welches die sozio-kulturellen, wirtschaftlichen und historischen Bedingungen des Landes berücksichtigt. Es sichert allen, die den Willen und die Fähigkeit haben und die Zugangsvoraussetzungen erfüllen, den Zugang zu den höchsten Formen der Kultur und des Wissens. Es sichert die Entwicklung der Forschung, die die erforderliche Grundlage der Bildung, der Erhöhung des wissenschaftlichen, kulturellen, technologischen und beruflichen Niveaus der Nation und des Individuums ist (vgl. Art. 51 des Gesetzes 95-696 vom 7. September 1995 bezüglich des Bildungswesens).

Das Hochschulwesen ermöglicht außerdem die Bildung der Kompetenzen und der Qualifikationen, die die wirtschaftliche Entwicklung fördern und die jetzigen Bedarfe und die voraussehbaren Entwicklungen beachten. In diesem Zusammenhang sind die Funktionen des Hochschulwesens die Information der Schüler und der Studenten über die Finalitäten, die Ziele und die Organisation des Hochschulwesens, die erste Ausbildung und die Weiterbildung in den wissenschaftlichen, kulturellen und beruflichen Bereichen, die wissenschaftliche und technologische Forschung sowie die Valorisierung der Ergebnisse, die Verbreitung der Kultur und der wissenschaftlichen und technischen Information und endlich die internationale Kooperation auf der Ebene der Hochschullehre und der Forschung (vgl. ebd.). In der Praxis haben sich diese Funktionen in drei Aufgaben ausgedrückt: die Ausbildung der Führungskräfte, die Forschung und die kulturelle Förderung (vgl. Kouakou 2004, S. 28).

Diesen drei Aufgaben ist allerdings die Funktion der Umwandlung der Côte d'Ivoire von einem Agrarland zu einem Industrieland, bzw. der Umwandlung der ivoirischen Wirtschaft von einer auf der Landwirtschaft beruhenden Wirtschaft zu einer auf Industrie Unternehmung beruhenden Wirtschaft hinzuzufügen. Im Folgenden wird auf diese vier Aufgaben bzw. Funktionen des ivoirischen Hochschulwesens ausführlich eingegangen.

3.2.1 Ausbildung der Führungskräfte

Sie ist die erste Funktion der afrikanischen Hochschulen im Allgemeinen und der ivoirischen im Besonderen gewesen. Während der Kolonialzeit wurde absichtlich die schulische Nachfrage von den Kolonialmächten gebremst. Die Ausbildungskosten sollten die finanziellen Möglichkeiten der Kolonien nicht überschreiten, und die Schule diene bloß der Grundausbildung bestimmter Arbeitskräfte zum Funktionieren der kolonialen Verwaltung (vgl. Lange 1990, S. 105 f). Mit der Erlangung der Unabhängigkeit wurde deswegen die schulische Entwicklung an sich als Ziel festgesetzt (vgl. ebd.).

In der Côte d'Ivoire beginnt die neue Rolle der Schule als Bildungsinstitution mit der Gründung 1959 des Hochschulzentrums von Abidjan. Die wenigen Fachrichtungen, worüber das Zentrum verfügt, drücken deutlich seine Funktionen aus. Das Land brauchte dringend Führungskräfte, und das Zentrum stellte diese in den Fächern Naturwissenschaften und Rechtswissenschaft zur Verfügung. Danach folgte die Ausbildung von Landsleuten in Gesundheits- und Sozialbereichen. Demgemäß entwickelte sich das Zentrum durch die Gründung zweier Schulen, „der Schule für Medizin“ und „der Schule für die Literatur und Sozialwissenschaften“ sowie zweier Fakultäten, der Fakultät der Wirtschaftswissenschaft und der der Pharmazie. Im Jahre 1961 wurde das ENSEA gegründet. Seine drei Studiengänge (Ingenieur in Statistik und Wirtschaft, Ingenieur statistischer Arbeiten und Techniker der Statistik) weisen auf seine Entwicklungsfunktionen hin. Diese Studiengänge haben die Côte d'Ivoire mit kompetenten Ingenieuren in Wirtschaft, Statistik und Planungsarbeiten versehen.

Der nach wie vor zunehmende Bedarf an Infrastrukturen führte 1963 zur Gründung der ENSTP. Die ENSTP ist im Bereich des Tiefbaus spezialisiert und ist im Brücken- bzw. Straßenbau im Lande sehr aktiv. Ein Jahr später, 1964, verwandelte sich das Hochschulzentrum von Abidjan in die Universität National der Côte d'Ivoire mit der Änderung der

Schulen zu Fakultäten. Im selben Jahr ist die ENS gegründet. Sie soll Lehrer ausbilden, die selber die ganze Nation bilden sollen.

Die Côte d'Ivoire ist im Wesentlichen ein landwirtschaftliches Land. Um die landwirtschaftlichen Techniken und Ressourcen zu diversifizieren ist 1965 die ENSA (die Nationale Hochschule für die Agronomie) ins Leben gerufen worden. Diese Hochschule bildet seit Jahren landwirtschaftliche Ingenieure aus, die die Produktionstechniken der Bauern deutlich verbessert haben. Die Aufträge der ENSA wurden 1977 durch die Gründung des IAB, des landwirtschaftlichen Instituts von Bouaké, im Zentrum des Landes verstärkt. Das IAB wird außer der reinen Landwirtschaft neue Bereiche wie Viehzucht, Forstwirtschaft und Maschinerie erfassen. Zusammen erhoben diese beiden Schulen die Lebensqualität der ivoirischen Bauern. Folglich ist das Land ernährungsmässig unabhängig, und die Landwirtschaft stützt die Wirtschaft (vgl. Khelfaoui 2001, S. 4ff).

Zur technischen Entwicklung wurden 1975 die IPNETP und die INSET gegründet. Die erste ist für die Ausbildung des Personals in Technischen Bereichen zuständig, und die zweite gewährleistet die Ausbildung von Ingenieuren und Hochtechnikern in Industrietechnologien. Die Funktion der Ausbildung der Führungskräfte wurde ein Erfolg, so dass schon 1975 eine Politik der „Ivorisierung der Führungskräfte“ begann. Von 1975 bis 1981 gibt es im Schoß der unterschiedlichen Regierungen ein „Ministerium des öffentlichen Dienstes und der Ivorisierung der Führungskräfte“. Diesem Ministerium gelang es, Ausländer und Entwicklungshelfer durch ivoirische kompetente Fachkräfte zu ersetzen (vgl. Manso 2003, S.26). Es gab beispielsweise im Schulwesen viele Lehrer aus Kamerun und Benin. Die letzte Generation dieser ausländischen Lehrer wurde 1989 durch Ivorer ersetzt. Heute zählt der öffentliche Dienst der Côte d'Ivoire nur noch Ivorer. Außer der Ausbildung der Führungskräfte haben die ivoirischen Hochschulen ebenfalls einen Forschungsauftrag.

3.2.2 Forschung

Die Forschung ist eine andere Funktion der ivoirischen Hochschulen. Die Reform von 1995 hat die Fakultäten durch die UFR (Ausbildungs- und Forschungseinheiten) ersetzt, um die Forschung in die Lehre besser zu integrieren. Wenn in der Theorie die privaten Hochschulen eine Forschungsmission haben, wird diese in der Praxis kaum umgesetzt. An den staatlichen Universitäten und Hochschulen hingegen wird der Forschung eine bedeutende Rolle

zugewiesen. Als Beispiele werden die Universität von Abobo-Adjamé und Cocody genannt (vgl. Khelfaoui 2001, S. 2ff).

Die Universität von Abobo-Adjamé zählt beispielsweise sieben „Einheiten und Schulen“. Außer der URES von Daloa, deren Funktion überwiegend eine pädagogische ist, sind alle andere Einheiten bzw. Schulen im Bereich der Forschung tätig. Die folgende Tabelle 16 fasst die Forschungsaufgaben der verschiedenen Forschungs- und Ausbildungseinheiten der Universität von Abobo-Adjamé zusammen (vgl. Université Abobo-Adjamé 2010).

Tab.16: Forschungszentren und -bereiche der Universität von Abobo-Adjamé

UFR	Forschungslabore	Forschungsaufgaben
Wissenschaften der Natur	Labor der Biologie und Verbesserung der Pflanzenerzeugung (LBAPV)	Physiologie, Genetik, Phytopathologie, Pflanzenbiotechnologie
	Labor der Biologie und Tierzytologie (LBCA), Labor der tierischen Physiologie, Pharmakologie und Phytotherapie (L3P)	Tierbiologie, konventionelle und unkonventionelle Viehzucht, Tierphysiologie, Verwendung von Pflanzen in der Behandlung diverser Pathologien
Wissenschaften des Umweltmanagements	Labor der Geowissenschaft und Umwelt (LGE), Labor der Umweltwissenschaften (LSE), Labor der Umwelt und der Wasserbiologie	Geologie, Hydrogeologie und Hydraulik, Umwelt, angewandte Chemie, Qualität der Gewässer und Pestizide, Aquakultur, Fischzucht und Management des Küsten- und Meerfischfangs
Angewandte Grundwissenschaften	Labor der Chemie und Labor der organischen Chemie und der natürlichen Substanzen	Molekülcharakterisierung der aktiven Pflanzensubstanzen
Wissenschaften und Lebensmitteltechnologie	Labor der Mikrobiologie	Mikroorganismen und ihre Implikation in der Verwandlung der Lebensmittel
	Labor der Lebensmitteltechnologie	Umwandlung der landwirtschaftlichen Lebensmittel
	Labor der Ernährung	Verschiedene Aspekte der menschlichen Ernährung

Quelle: Eigene Darstellung

Die Vorbereitungsschule für die Gesundheitswissenschaften sowie das Forschungszentrum in Ökologie der Universität von Abobo-Adjamé (siehe S. 53) verfügen ebenfalls über eigene Forschungszentren und sind in eigenen Forschungsbereichen aktiv.

Die Universität von Cocody verfügt ihrerseits über Forschungszentren bzw. Institute, die mit ihren Forschungsbereichen in der folgenden Tabelle 17 dargestellt sind.

Tab. 17: Forschungszentren und -bereiche der Universität von Cocody

Forschungszentren	Forschungsbereiche
Ivorisches Zentrum wirtschaftlicher und sozialer Forschung	Wirtschaftswissenschaften, Soziologie
Institut mathematischer Forschung	mathematische Wissenschaften
Universitätszentrum permanenter Bildung	Weiterbildung
Nationales Florazentrum	Flora
Universitätszentrum der angewandten Forschung in Fernerkundung	Fernerkundung
Institut der Tropischen Geographie	Geographie tropischer Länder
Institut afrikanischer Geschichte, Kunst und Archäologie	Afrikanische Zivilisation
Institut der Ethnosoziologie	Soziologie der ethnischen Gruppen
Zentrum architektonischer und städtischer Forschung	Architektur und Bauwissenschaften
Ivorisches Zentrum der Lehre und Forschung in angewandter Psychologie	Psychologie
Institut der Forschung, des Experiments und des Lehrens in Pädagogik	Pädagogik
Institut der anthropologischen Entwicklungswissenschaften	Anthropologie
Institut der angewandten Linguistik	Linguistik
Institut schwarzafrikanischer Literatur und Ästhetik,	Afrikanische Literatur
Universitätszentrum französischen Studiums	Französische Sprache, Ausbildung von Französischlehrern, wissenschaftliche Französischkurse, Weiterbildung,
ivorisches Zentrum juristischer Forschung und Studien	Juristische Wissenschaften (juristische, administrative und politische Wissenschaften, Kriminologie).
Zentrum der Studien und Forschung in Kommunikation	Kommunikationswissenschaften

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Université de Cocody 2010.

Das ivorische Zentrum wirtschaftlicher und sozialer Forschung und das Institut mathematischer Forschung verfügen als autonome Forschungszentren der Universität von Cocody über 52 Labore, 3 Forschungsgruppen, 5 Forschungsabteilungen und 6 Forschungszellen. Sie forschen in folgenden Bereichen:

- Wissenschaften und Technik (Biowissenschaften, Wissenschaften des Bodens und der Bergbauressourcen, Wissenschaften der Strukturen der Materie und Technologie, Mathematik und Informatik),

- Literatur, Kunst und Geisteswissenschaften (Wissenschaften des Menschen und der Gesellschaft, Sprachen, Literatur und Zivilisation, Information Kommunikation und Kunst),
- Wirtschaftswissenschaften und
- Gesundheitswissenschaften (Medizinwissenschaften, Zahnmedizin, pharmazeutische und biologische Wissenschaften) (vgl. Université de Cocody 2010).

3.2.3 Kulturelle bzw. künstlerische Entwicklung

Die Hochschulen spielen ebenfalls eine entscheidende Rolle im kulturellen und künstlerischen Leben der Côte d'Ivoire. Diese Aufgabe kommt seit 1991 ausdrücklich dem INSAAC (Nationales oberes Institut der Künste und der kulturellen Aktion) zu, das das INA (Nationales Institut der Künste) und das CAFAC (Animations- und Ausbildungszentrum für die kulturelle Aktion) ersetzt hat. Das INSAAC ist zuständig für die Ausbildung und die Weiterbildung von Lehrern, Technikern und Kunst- und Kulturschaffenden. Es führt ebenfalls Forschungen über das nationale kulturelle und künstlerische Erbe im Hinblick auf dessen Beibehaltung, Valorisierung und Verwendung in den modernen Künsten durch. Zuletzt initiiert, unterstützt und entwickelt das INSAAC die traditionelle und moderne künstlerische Erschaffung (vgl. INSAAC 2010).

Das INSAAC zählt vier Schulen und zwei Ausbildungs- und Forschungszentren. Die vier Schulen sind die ENBA (École Nationale des Beaux-Arts: Nationale Schule der schönen Künste), die ENM (École Nationale de Musique: Nationale Schule der Musik), die ENTD (École Nationale de Théâtre et de Danse: Nationale Schule des Theaters und der Tanz) und die EFAC (École de Formation à l'Action Culturelle: Kulturschule) (vgl., ebd.).

Die Ausbildungszentren sind das CRAC (Centre de Recherche sur les Arts et la Culture: Forschungszentrum über die Künste und die Kultur) und das CFPAR (Centre de Formation Pédagogique pour les Arts et la Culture: Pädagogisches Ausbildungszentrum für die Künste und die Kultur) (vgl., ebd.).

Die Hochschulen haben zur Entwicklung des kulturellen Lebens der Côte d'Ivoire erheblich beigetragen. Das Land zählt heute berühmte Autoren und Autorinnen, die in Afrika Klassiker geworden sind. Werke wie *Le pagne noir* (Das schwarze Tuch) von Bernard B. Dadié, *Les soleils des independances* (Die Sonne der Unabhängigkeiten) von Ahmadou Kourouma sind jenseits der ivoirischen Grenzen beliebt. Junge Künstler haben ebenfalls

durch Theaterbühnen und Fernsehserien ihre soziale Eingliederung geschafft. Neben den positiven Wirkungen auf der Ausbildungs-, Forschungs- und Kulturebene bleibt die wirtschaftliche Entwicklung einer der wichtigsten Erfolge der ivoirischen Hochschulen.

3.2.4 Wirtschaftliche Entwicklung

Die Hochschulen sind der Versorger des Staates mit hochqualifizierten Arbeitskräften. Die große Mehrheit der Führungskräfte der Verwaltung und der staatlichen Unternehmen sind Absolventen der Hochschulen. Die Mitglieder der Regierung sind Absolventen der Hochschulen. Die Lehrer beispielsweise vertreten 75 % des öffentlichen Amtes, und alle Lehrer des Sekundärbereiches in der Côte d'Ivoire wurden an der Universität bzw. an der ENS ausgebildet. Diese Akademiker sind mit denen in der Privatwirtschaft diejenigen, die durch Steuer und Arbeit die Wirtschaft voran bringen (vgl. Kouakou 2004, S. 28). Außer ihrer traditionellen Rolle der Ausbildung der Führungskräfte und der Bevölkerung im Allgemeinen haben die Hochschulen auch durch ihre eigenen Tätigkeiten bzw. Forschungen die Säule der Wirtschaft wie die Landwirtschaft, die Energie, die Industrie und das Unternehmen revolutioniert. Dank der Arbeiten der Universitäten von Abidjan und den Hochschulen von Yamoussoukro wurden die Intensivierung des Lebensmittelanbaus wie Yamswurzel, Kochbananen, Reis und Maniok erreicht, ihre Produktivität optimiert und Techniken zu ihrer Konservierung erfunden. Bezüglich der Agro-Industrie wurde erfolgreich Obst, wie Mangos, Ananas und Borassuspalm, zu Saft verarbeitet (vgl. Université de Cocody, 2010).

Im Energiebereich sind mehrere Prototypen von Solargeräten entwickelt worden. Die Universität von Cocody hat schon Solarherde, Solarheißwasserbereiter, Solarkühlschränke für die Konservierung von Nahrungsmitteln auf dem Land, Solarbrutapparate und Solardarren zum Trocknen landwirtschaftlicher Produkte wie Kaffee und Kakao entwickelt (vgl. ebd.).

3.2.5 Die besondere Funktion der privaten Hochschulen

Angeichts der heutigen Lage kann sich die Funktion des ivoirischen Hochschulwesens nicht auf die im Gesetz 95-696 vom 7. September 1995 bezüglich des Bildungswesens formulierte Funktion beschränken. Jenseits dieser Funktion erfüllen die privaten Hochschulen folgende drei Missionen:

Die Deckung des Arbeitskräftebedarfs im Industrie- und Dienstleistungsbereich: Gemäß den wirtschaftspolitischen Zielen der Umwandlung der ivoirischen Wirtschaft von einer landwirtschaftlichen zu einer modernen Wirtschaft haben sich mehr und mehr ausländische Unternehmen, besonders französische, in der Côte d'Ivoire niederlassen. Die privaten Hochschulen sind die ersten Versorger dieser Unternehmen durch die Ausbildung kompetenter Arbeitskräfte. Die Absolventen der Universitäten vor dem Hintergrund ihrer allgemeinen Bildung sind eher weniger operationell. Mehr als 80 % der durch diese Unternehmen eingestellten Arbeitenden verfügen über einen Abschluss der privaten Hochschulen (vgl. AGEPE 2007). Die privaten Hochschulen leisten in diesem Zusammenhang einen bedeutenden Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes.

Soziale Gerechtigkeit durch Hochschulzugang: Keinem Ivorer, der den Willen hat, sollte der Hochschulzugang aus mangelnder Aufnamekapazität an den öffentlichen Hochschulen verwehrt werden. Die privaten Hochschulen spielen diesbezüglich eine wesentliche Kompensationsrolle. Sie ermöglichen heute allen Abiturienten den Hochschulzugang. Sie geben ebenfalls die Chance, die Hochschule nicht ohne Abschluss zu verlassen. Die Studenten, die an den Universitäten keinen Abschluss bekommen haben, bekommen beispielsweise die Möglichkeit, sich an einer privaten Hochschule zu immatrikulieren, um sich für einen bestimmten Beruf ausbilden zu lassen. In diesem Fall aber übernimmt der Staat die Studiengebühren nicht.

Ausbildung für Berufe der Zukunft und Entwicklung des Unternehmensgeistes: Die Hochschulen bilden zu konkreten Berufen aus, die sich aus der gesellschaftlichen Entwicklung ergeben. Ihre Angebote entsprechen dem konkreten Bedarf auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Ministère de l'Enseignement Supérieur 2009-2010, S. 7). Somit bereiten sie die Côte d'Ivoire auf die Herausforderungen der Zukunft vor. Durch die Übereinstimmung zwischen ihrer Ausbildung und dem Beruf bekommen ihre Absolventen häufiger eine Arbeitsstelle. Somit tragen die privaten Hochschulen zur Reduzierung der Arbeitslosigkeit bei. Außerdem haben die privaten Hochschulen den Unternehmungsgeist bei ihren Absolventen gefördert. Die Ivorer werden allmählich Unternehmer. Im Gegensatz zu den Absolventen der Universitäten, die erwarten, vom Staat eingestellt zu werden, nimmt die Selbstinitiative bei den Absolventen der privaten Hochschulen zu, was den Staat entlastet (vgl. AGEPE 2008, S.5).

3.2.6 Fazit: Hochschulen als Instrument der gesellschaftlichen und sozialen Entwicklung

Durch ihre Funktionen der Ausbildung, der Forschung und der kulturellen Förderung haben die Hochschulen den Alltag des Ivorer und dies in den Bereichen Kultur, Sozial, Politik und Wirtschaft wesentlich verbessert. Die Entwicklung ist deutlicher sichtbar auf der landwirtschaftlichen Ebene und hat das Lebensniveau der Bauern verbessert. Durch beispielsweise Pflanzungstechniken wurden die Qualität und die Quantität der Lebensmittel erhöht. Folglich kennt die Côte d'Ivoire seit langem eine gewisse Lebensmittelsicherheit und -unabhängigkeit. Die Mehrheit der Bevölkerung, die auch in diesem Sektor tätig ist, kennt allmählich bessere Lebensbedingungen.

Allerdings muss unterstrichen werden, dass die Gesellschaft von den Errungenschaften in Bereichen Umwelt und Gesundheit noch nicht profitiert. Die Recherchen beispielsweise im Bereich des Umweltschutzes der Universität von Cocody haben bis jetzt keine Ergebnisse erwiesen. Die Bevölkerungen in einigen Stadtvierteln leiden nach wie vor unter mit Wasserverschmutzung verbundenen Krankheiten. Seit 1975 hat auch die Universität von Cocody Pflanzen entdeckt, die viele Krankheiten heilen. Pflanzen sind heute beispielsweise identifiziert für die Heilung der kardiovaskulären Krankheiten, die Behandlung des arteriellen und pulmonalen hohen Blutdrucks (z.B. der Baum „bété“), die Behandlung der Diabetes, die Heilung der Harninfektionen, die Behandlung der Virushepatitis sowie für die Behandlung der gastrozwölffingerdarm Schwären (vgl. Université de Cocody 2010).

Diese Entdeckungen haben aber die Frage der Teuerung der Medikamente nicht gelöst. Die genannten medizinischen Pflanzen sind nicht in den Apotheken verfügbar. Nur die westlichen Produkte der großen pharmazeutischen Firmen sind genehmigt, so dass die Bevölkerungen diese kaufen muss.

Was die privaten Hochschulen angeht, haben sie in den letzten Jahrzehnten die soziale und wirtschaftliche Lage vieler Ivorer erheblich verbessert. Die Universitäten bilden in Studiengängen aus, die öfter für den Staatsdienst geeignet sind. Vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Krise aber auch der jahrelangen politischen Unruhe im Lande stellt der Staat weniger und weniger ein. Viele Jugendliche haben sich daher für die privaten Hochschulen entschieden und ihre soziale Eingliederung geschafft.

4 Theoretische Ansätze zur Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulbereich

Eines der Ziele der vorliegenden Studie besteht darin, die Qualität der Bildungsdienstleistungen an den ivoirischen privaten Hochschulen zu ermitteln und daraus die geeigneten Konsequenzen im Hinblick auf die Optimierung jener Qualität zu ziehen. Für den Erfolg eines solchen Vorhabens ist die Auseinandersetzung mit einem geeigneten Qualitätsverständnis bzw. Qualitätskonzepten für die Sicherung und Entwicklung von Qualität im Hochschulbereich erforderlich. Auf die begriffliche Bestimmung von Qualität und damit eines geeigneten Qualitätsverständnisses geht das folgende Kapitel in einem ersten Schritt ein. In einem zweiten Schritt werden einige Ansätze bzw. Modelle der Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulbereich diskutiert. Ein dritter Schritt wird sich mit der Qualitätspolitik im Hochschulbereich in Deutschland und in Frankreich im Vergleich beschäftigen. Abschließend wird in einem vierten Schritt das Kapitel der Frage nachgehen, warum überhaupt Qualitätssicherung bzw. -entwicklung an der Institution Hochschule notwendig ist. Ausgehend von diesen Grundannahmen sollen in diesem Kapitel folgende Fragen im Fokus stehen:

- Welches Verständnis von Qualität ist im Bildungs- und besonders im Hochschulbereich zweckmäßig?
- Welche Ansätze bzw. Modelle der Qualitätssicherung und -entwicklung gibt es im Hochschulbereich?
- Wie wird die Qualität im Hochschulbereich in Deutschland und in Frankreich gesichert bzw. entwickelt?
- Warum ist Qualitätssicherung bzw. -entwicklung im Hochschulbereich im Allgemeinen und an den privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire im Besonderen notwendig?

4.1 Auseinandersetzung mit einem allgemeinen Qualitätsbegriff

Die Wissenschaft und die Technik haben das Kauf- und Verkaufsverhalten des Menschen verändert (vgl. Kroeber-Riel; Weinberg; Gröppel-Klein 2009, S.459). Auf einer Seite sind Konsumenten anspruchsvoller geworden und streben mehr Genauigkeit bzw. Qualität an, sei es beim Kauf eines Handys oder bei der Bestellung eines Autos. Auf der anderen Seite

bieten Unternehmen durch ein gezieltes Qualitätsmanagement zunehmend qualitativ hochwertigere Produkte an. Qualität ist zum Hauptbegriff und zu einem zentralen strategischen Erfolgsfaktor in der Unternehmenswelt geworden (vgl. Corsten 1997, S. 292; Radtke 2000, S. 64; Jackson; Ashton 1995, S. 15) Aber was ist überhaupt „Qualität“ und warum wird ihr einen so hohen Stellenwert eingeräumt?

Etymologisch geht das Wort „Qualität“ auf das lateinische Wort „*qualitas*“ zurück und bezeichnet die umfassende Beschaffenheit bzw. die ganzheitlichen Eigenschaften eines bestimmten Gegenstandes oder eines bestimmten Erfahrungsfeldes (vgl. Terhart 2002, S. 50). In den heutigen verschiedenen Bestimmungen des Wortes unterscheidet man zwischen einem allgemeinen Begriff, welcher von der großen Masse und im Alltag verwendet wird und einem Fachbegriff, welcher einen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt.

Der Begriff „Qualität“ ist an sich eigentlich ein neutraler Begriff, der lediglich die Beschaffenheit einer Sache bezeichnet (vgl. Fried 2001, S. 22). Ob diese Beschaffenheit nun gut, schlecht, richtig oder falsch ist, kann nur nach den Interessen des Begriffs-Nutzers bestimmt werden (Wistinghausen 1979, S.3). Für die große Masse und im allgemeinen Sprachgebrauch aber ist „Qualität“ manchmal unbewusst mit bestimmten Eigenschaften verbunden:

- Qualität ist sehr oft gleichbedeutend mit „gut“ und bezeichnet einen Eigenwert wie Güte, vortreffliche Beschaffenheit oder ganz allgemein etwas Wertvolles (vgl. Sigel 2001, S.9).
- Manchmal ist sie auch mit „dem Erbringen von Bestleistungen verbunden“ (vgl. Jackson; Ashton 1995, S. 15).
- Von Qualität spricht man im Alltag auch, wenn etwas als gelungen bezeichnet werden soll. Wenn beispielsweise jemand sein ganzes Können gezeigt hat, wenn eine gute Gestalt erkennbar ist oder wenn etwas gut riecht oder gut schmeckt (vgl. Keupp 2000, S.17).

In Abgrenzung zu einem alltäglichen Verständnis von Qualität, soll sich im Folgenden der wissenschaftlichen Rezeption in der Fachliteratur bzw. in der betriebswirtschaftlichen Literatur zugewandt werden.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff lässt sich grob durch drei Bemerkungen zusammenfassen: Übereinstimmung, Schwierigkeit, Debatte.

Die erste Bemerkung ist zuerst eine Übereinstimmung über den Qualitätsbegriff. Einige Institutionen beschäftigen sich auf nationaler aber auch auf internationaler Ebene mit dem Thema Qualität. Es ist beispielsweise auf nationaler Ebene in Frankreich der Fall der im Jahr 1988 gegründete *AFAQ: Association Française pour l'Amélioration et le Management de la Qualité* (Französischer Verband für Qualitätsmanagement und -verbesserung), der 2004 mit der *AFNOR: L'Association Française de Normalisation* (Französischer Verband für Normung) vereinigte. In Deutschland haben wir das *Deutsche Institut für Normung* und die *Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V.* Auf internationaler Ebene ist ISO, die Internationale Organisation für Normung, weltweit anerkannt.

Die Übereinstimmung ergibt sich dadurch, dass die Definition dieser Institutionen sowie die sogenannten Qualitätsauffassungen Referenzen sind, auf die in der Literatur immer wieder zurückgegriffen wird (vgl. Erne 2005, S.187), als ob sie etabliert und allgemein akzeptiert wären. Bezüglich der Definitionen des *Deutschen Instituts für Normung e.V.* (DIN) und der *Deutschen Gesellschaft für Qualität e.V.* spricht Bruhn sogar von zwei „offiziellen“ Definitionen (Bruhn 1991, S. 23):

- Für das *Deutsche Institut für Normung e. V.* (DIN) ist Qualität „die Beschaffenheit einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte oder vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (zitiert aus Bruhn 1991, S. 23).
- Die *Deutsche Gesellschaft für die Qualität e.V.* definiert ihrerseits die Qualität in ähnlicher Weise: „Qualität ist die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produkts oder Tätigkeit, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung gegebener Erfordernisse bezieht“ (zitiert aus Bruhn 1991, S. 23).

Für die Internationale Organisation für Normung (ISO) ist Qualität die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse bezieht.

Die Übereinstimmung betrifft ferner die betriebswirtschaftlichen Qualitätsauffassungen und -dimensionen. In der heutigen betriebswirtschaftlichen Qualitätsdiskussion unterscheidet man fünf unterschiedliche Begriffe, die mit Qualität und ihrer Erfassung verbunden sind (Hener 2004, S. 114). Meffert und Bruhn (2000) haben sie wie folgt zusammengefasst:

- Produktbezogener Qualitätsbegriff: Diese Qualitätsauffassung strebt eine Messung der Qualität nach objektiven Kriterien an. Qualität ist hier die Summe bzw. das Niveau der vorhandenen Eigenschaften von Produkten bzw. Dienstleistungen.
- Kundenbezogener Qualitätsbegriff: Für diese Auffassung ist das Subjekt und zwar der Kunde der Maßstab. Durch seine Wahrnehmung der Produkteigenschaften bzw. Leistung wird die Qualität definiert. Qualität liegt in seinen Augen und weniger im Produkt. Die Messung der Qualität erfolgt also anhand von subjektiven Kriterien. Je mehr die Produkteigenschaften bzw. Leistungen die Wünsche bzw. Bedürfnisse des Kunden befriedigen, desto höher ist die Qualität. Die Qualität erreicht ihre Vollkommenheit in der optimalen Bedürfnisbefriedigung des Kunden.
- Der absolute Qualitätsbegriff: Qualität ist hier als Maß für die Güte eines Produkts bzw. einer Leistung definiert. Sie kann in unterschiedlichen Klassen (gut, mittel oder schlecht) kategorisiert sein. Diese Definition entspricht weitgehend dem alltäglichen Verständnis des Qualitätsbegriffes. Dieser Ansatz setzt voraus, dass Produkte unabhängig vom menschlichen Betrachter über objektive Qualitäten verfügen (vgl. Guellali 2004, S. 18), dass Qualität absolut und universell erkennbar ist.
- Der herstellungsorientierte Qualitätsbegriff: Hier wird die Qualität anhand der Einhaltung bestimmter betrieblicher Standards, die als Basis für die Qualitätskontrolle des Unternehmens dienen, definiert. Je mehr das Produkt den vorgeschriebenen Regeln entspricht, desto besser ist seine Qualität. Ob diese betrieblichen Standards bzw. Regeln aber durch objektive oder subjektive Indikatoren definiert werden, bleibt offen.
- Der wertorientierte Qualitätsbegriff: Im Mittelpunkt dieser Auffassung steht wieder der Konsument. Die Angemessenheit des Preis- Leistungsverhältnisses aus seiner Sicht bestimmt das Qualitätsniveau. Findet er die Leistung den Preis „wert“, dann verfügt diese über eine bestimmte Qualität. Wenn aber die Preise jenseits seiner Erwartungen liegen, oder wenn die Leistung im Verhältnis des Kaufpreises unter seinen Erwartungen liegt, dann ist die Qualität schlecht. Seine subjektiven Kriterien sind sowohl von seiner persönlichen Wahrnehmung der Produkteigenschaften als auch von deren Preisen bestimmt.

Unter Qualitätsdimension versteht man, „die Wahrnehmung unterschiedlicher Qualitätseigenschaften durch unternehmensinterne und -externe Zielgruppen“ (vgl. Bruhn 1991, S. 25). In der Marketingliteratur gibt es eine Fülle von Ansätzen, die das Ziel verfolgen, Qua-

litätsdimensionen herauszuarbeiten (vgl. Grönroos 1990, S. 37 ff; Grönroos 2007, S. 73; Bruhn/Stauss 1991, S. 25; Meffert/Bruhn 2000, S. 213; Corsten 1997, S. 294 ff, Berry 1986; Brandt 1987, S. 61; Donabedian 1980). Im Rahmen dieser Studie wird sich aber nur auf die von Meyer und Mattmüller (1987) erwähnten drei Dimensionen beschränkt:

- Die Potentialdimension beinhaltet sowohl die Potentialqualität des Anbieters als auch die des Nachfragers. Zu der Potentialqualität des Dienstleistungsanbieters gehören die sachlichen, organisatorischen und persönlichen Leistungsvoraussetzungen. Zur Potentialqualität des Nachfragers gehören die Aspekte der Integration in den Leistungserstellungsprozess und die Interaktivität zwischen unterschiedlichen Nachfragern und zwischen Nachfrager und Anbieter.
- Die Prozessdimension schließt alle Prozesse während der Leistungserstellung ein.
- Die Ergebnisdimension besteht in der Beurteilung der erbrachten Leistung am Ende des Dienstleistungsprozesses.

Die zweite Bemerkung bez. einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff betrifft die Schwierigkeit, „Qualität“ zu definieren. Trotz der sehr ausgeprägten wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema Qualität kann auf keine in sich abgeschlossene, allgemein akzeptierte und etablierte Qualitätsdefinition zurückgegriffen werden. Auf die Schwierigkeit in der Bestimmung des Qualitätsbegriffs weist schon Schöch in dem folgenden Widerspruch hin: „Qualität...man weiß, was es ist, und weiß es doch nicht“. (Schöch 2005, S.7). Für ihn gibt es Qualität solange man sie nicht definiert. Aber sobald man versucht zu wissen, „was Qualität an sich ist, abgesehen von den Dingen, die sie besitzen, dann löst sich alles in Wohlgefallen auf.“ (vgl. ebd.). Dieselbe Schwierigkeit erkennt Wittwer, wenn er feststellt, dass bei der Suche nach der Antwort, was Qualität ist, uns der Begriff selbst keinen Hinweis gibt (vgl. Wittwer 1996, S.7).

Geiger (1988) hält den Begriff „Qualität“ für problematisch und schließt daraus, dass es auch dem größten Begriffsenthusiasten niemals gelingen wird, in Technik und Wirtschaft unter den Millionen Beschäftigten einen einheitlichen Fachbegriff Qualität durchzusetzen (vgl. Geiger 1988, S. 38).

Qualität ist sicherlich so schwierig zu definieren, weil zum einen sie ist, erst wenn das Ding ist, welches sie enthält. Sie kann nicht allein außerhalb eines Gegenstandes überleben. Ihr Dasein verdankt sie dem Dasein eines Dritten, ohne das es nichts übrig bleibt, worüber man sprechen kann (vgl. Schöch 2005, S.7). Zum anderen hat sie zwei Dimensionen.

Eine objektive und eine subjektive. Während die objektive Dimension Qualität und Objekt in Beziehung setzt, indem sie die Beschaffenheit des Objekts misst und diese mit den Eigenschaften anderer gleichartiger Objekte vergleicht, erscheint für die subjektive Dimension die Befriedigung individueller Bedürfnisse ausschlaggebend (vgl. Timmermann u.a. 1996, S.8). Die Qualität erscheint als ein subjektives Phänomen und entzieht sich jeder objektiven Bestimmung. Sie ist ein theoretisches Konstrukt, das sich der direkten Messung entzieht und lediglich indirekt, d.h. über Indikatoren, erfassbar ist (vgl. Corsten 1997, S. 292).

Die dritte und letzte Bemerkung bez. des Begriffs „Qualität“ betrifft die Debatte bzw. die Kritik. Selbst die schon angesprochenen Qualitätsdefinitionen laut den Institutionen und die fünf verbreiteten Qualitätsauffassungen fallen trotz ihrer „Anerkennung“ in die Kritiken. Die einzige Sicherheit, die gegenwärtig unter Wissenschaftlern zum Thema Qualität besteht, ist die Anerkennung, dass es sich beim Qualitätskonzept um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, wobei der kleinste gemeinsame Nenner darin besteht, dass Qualität ein komplexes, dynamisches und perspektivisches Konstrukt ist (vgl. Fried 2001, S 22).

Selbst die ISO 9000, die lange Zeit die Qualitätsdebatte dominiert hat, hat in den letzten Zeiten „einige Kratzer“ bekommen:

- „Die ISO 9000 ist reiner Formalismus, was sie zertifizieren, bleibt ihnen überlassen“
- „Man darf die Mitarbeiter nicht zu Sklaven der ISO-Normen machen.“
- „Sie können auch Unternehmensabläufe zertifizieren, bei denen permanent ein schlechtes Produkt hergestellt wird“.
- „Reine Geldschneiderei. Das ISO-Zertifikat sagt überhaupt nichts über die Qualität der Dienstleistungen aus“ (vgl. Gnahn 1997, S.46).

Bezüglich der Definition des Deutschen Instituts für Normung, wo Qualität als die Beschaffenheit einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte oder vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen, ist, bezieht sich die Kritik auf die Begriffe „Beschaffenheit“ und „Erfordernisse“. Für Stephan (1993) ist die Beschaffenheit aber eine bewertete Größe. Daher unterliegt eine Beschaffenheit sowohl objektiven als auch subjektiven Kriterien. Die Beschaffenheit eines Gegenstandes ist das Resultat einer Beurteilung des betroffenen Subjekts. Für Erne sind diese Normen einfach nicht mehr gültig (Erne 2005, S.187).

Honig, Joos und Schreiber fassen „Qualität“ nicht als Eigenschaft einer Sache, sondern als ein Urteil über sie, „als Beurteilungsprädikat“, „als ein perspektivisches Konstrukt“ (vgl. Honig; Joos; Schreiber 2001, S. 48).

Dieser Meinung schließen sich Ramlow; Reisse; Zimmer (1998) an. Für sie ist Qualität ebenfalls keine durch eine Norm zu bestimmende Größe. Qualität definieren nur die Einzelanforderungen der Beteiligten. Gute Qualität ist somit vorhanden, wenn die von den Beteiligten aufgestellten oder vereinbarten Einzelanforderungen in Erfüllung gehen.

Für Meister und Meister (1996) ist Qualität nicht eine bloße Erfüllung von Erfordernissen. Sie lehnen den Begriff „die“ Leistung bzw. „die“ Qualität ab. Es gebe nicht „die“ Leistung oder „die“ Qualität, sondern das, was die Kunden erhalten, besteht aus einem ganzen Bündel (vgl. Meister; Meister 1996, S.18). Es gibt also nur Teilqualitäten. Darüber hinaus stellen sie sich die Frage, wer überhaupt die Qualität festlegt und gelangen zur Konklusion, „Qualität ist das, was Kunden dafür halten“ (ebd. S.35). Aus ihrer Sicht ist deswegen Qualität als das Werturteil der Kunden zu verstehen, weil nur die Betrachtung von der Kunden-seite aus erhellen kann, ob Qualität gut oder schlecht ist (ebd.).

Relativität des Qualitätsbegriffs ist auch die Meinung Terharts. Für ihn ist die Qualität nie eine stabile, dem Objekt „an sich“ zukommende, sondern eine auf einer impliziten oder expliziten Beurteilung beruhende zugeschriebene Eigenschaft oder Eigenschaftskombination und insofern immer beobachter- bzw. beurteilerrelativ (vgl. Terhart 2000, S. 814 f).

Unter dem Titel „Anlass und Ursprung der neuen Qualitätsdiskussion“ weisen Gonon; Hügli; Langwehr; Ricka; Steiner (2001) auf folgende Gegendarstellungen bzw. Ergänzungen hin, die sie der in Japan entwickelten (Wirtschafts-)Philosophie der Sicherung von Qualität entnehmen:

- Qualität muss als Eigenschaft eines Produktes erst in zweiter Linie verstanden werden. Sie ist „in erster Linie als Bestandteil eines Prozesses“ zu verstehen. Dabei wichtig sind die genaue Kenntnis und die differenzierte Wahrnehmung der Prozessabläufe sowie die qualitätssichernde Prozessstandards.
- Die Kundenorientierung muss nicht nur nach außen verstanden werden. Wenn ein fehlerhaftes Produkt hergestellt wird, werden die Fehler sowie die damit verknüpften Probleme weitergegeben. Somit sind die Kolleginnen und Kollegen der nachge-

lagerten Arbeitsprozesse als Kunden zu betrachten. Sie müssen mit dem gelieferten (Zwischen-) Produkt zufrieden sein.

- Qualität muss eine „konstruktive Problemlösehaltung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ voraussetzen. Sie sind angehalten, Probleme im eigenen Arbeitsfeld wahrzunehmen sowie sachgerechte und kreative Lösungen zu erarbeiten und zu standardisieren.

Ausgehend von dieser Qualitätsbestimmung deuten die Autoren auf acht Merkmale des „neuen“ Qualitätsverständnisses. Einige davon seien hier genannt:

- Qualität als Managementaufgabe: Um Qualität zu erzeugen ist ein adäquates, unternehmensspezifisch gestaltetes Qualitätssystem erforderlich. Dieses soll sich insbesondere auf die Festlegung der Qualitätsziele und -grundsätze, auf ein transparentes Konzept für Planung, Diagnose und Sicherung von Qualität auf allen Hierarchiestufen und auf den Aufbau eines Dokumentationssystems beziehen, welches die Mitarbeiterqualifizierung mit einschließt.
- Qualität als Einbezug aller Beteiligten: Qualität erscheint für diese Auffassung als eine nicht delegierbare Aufgabe. Dieses Verständnis strebt eine aktive Beteiligung des gesamten Personals bei der Qualitätsdiagnose und der Suche nach Lösungen für die ermittelten Qualitätsprobleme an. Die Sorge für Qualität wird allen überantwortet, weil die Beziehung von oben nach unten sich nach dem Prinzip des „internen“ Kunden gestaltet.
- Datenorientiertes Feedback und Evaluation als Voraussetzung der Qualitätssicherung: Qualitätsentwicklung erfordert ein auf empirischen Daten basierendes Feedback und eine Evaluation. Die Datenerhebung muss systematisch sein. Sie ist ein wichtiger Bestandteil eines funktionsfähigen Qualitätssystems.
- Eine möglichst umfassende Prozessdokumentation gehört zum Qualitätssystem. Die Beschreibung von Prozessabläufen soll nicht nur technischer Art sein. Die Verschriftlichung von Arbeitsanweisungen gilt als wichtige Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung. Sie hilft Abläufe zu standardisieren und falls Qualitätsmängeln auftreten sollten Ansatzpunkte für die Optimierung zu definieren.
- Qualität als Einbezug von Weiterbildung: Da Qualität von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den einzelnen Funktionen erzeugt wird, wird daher ein ständiges arbeitsplatzbezogenes Lernen als unerlässlich erachtet.

Fazit: Ziel dieser Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff war es, ein taugliches Qualitätsverständnis herauszufinden. Eine solche Vorgehensweise ergibt sich aus der Notwendigkeit, dass Untersuchungen zur Bildungsqualität an Hochschulen ein geeignetes Qualitätsverständnis voraussetzen. Nach einer Auseinandersetzung mit der einschlägigen Literatur muss man abschließend bezüglich eines geeigneten begrifflichen Verständnisses von Qualität mit Scharnbacher und Kiefer (1998) zwei Beobachtungen in Betracht ziehen:

Zum einen muss man erkennen, dass der Begriff „Qualität“ trotz seiner ausgiebigen Behandlung in der Literatur ein umstrittener Begriff mit vielen Stellungnahmen bleibt. Genauso sich die Qualitätsdefinition als Norm bzw. Eigenschaften und Merkmale zur Erfüllung gegebener Erfordernisse (Definitionen der DIN und der Deutschen Gesellschaft für Qualität e.V.) „durchgesetzt“ hat, genauso ist eben diese Definition weit umstritten, weil nicht nur Qualität auf Normen nicht zu beschränken ist, sondern auch weil die Frage offen bleibt, wer die Erfordernisse definiert: Kunden, Mitarbeiter oder Unternehmen?(vgl. Bruhn; Stauss 1991, S. 24) und mit welchen Inhalten diese belegt werden sollen (vgl. Cors-ten 1997, S. 292). Zum anderen gibt es aber auch einige Übereinstimmungen, wie z.B.:

- Der Begriff „Qualität“ selbst ist an sich ein neutraler Begriff, der sowohl positiv als auch negativ belegt ist, obwohl Qualität häufig mit guter Qualität gleichgesetzt wird.
- Qualität ist nicht entweder vorhanden oder nicht vorhanden. Sie ist als eine kontinuierliche Größe zu betrachten.
- Qualität verfügt über keine eigenen absoluten Eigenschaften. Die Beschaffenheit einer Leistung oder eines Produkts liegt je nach Wünschen und Bedürfnissen im Auge des Betrachters und weniger im Produkt.
- Qualität knüpft an einzelne Leistungsattribute wie Zuverlässigkeit, Schnelligkeit und Fehlerfreiheit an, denn die Beschaffenheit einer Leistung ist in der Regel als eine Gesamtheit ihrer Merkmale zu interpretieren.
- Qualität bezieht sich sowohl auf Produkte als auch auf Dienstleistungen (vgl. Scharnbacher; Kiefer 1998,S. 26f).

Trotzt der Meinungsverschiedenheiten und Kontroversen ist das Thema „Qualität“ im Bildungs- bzw. im Hochschulbereich von großer Aktualität.

4.2 Der Begriff „Qualität“ im Bildungsbereich

Öfter wird trotz der zentralen Rolle der Qualität von Bildungseinrichtungen eine begriffliche und inhaltliche Präzisierung von „Qualität“ in Zusammenhang mit „Bildung“ kaum vorgenommen (vgl. Helmke, Hornstein, Terhart 2000, S. 10). Harvey und Green (2000) gehören zu den wenigen Autoren, die sich mit dem Qualitätsbegriff im Bildungsbereich intensiv auseinandergesetzt haben. Sie unterscheiden fünf verschiedene Ansätze: Qualität als Ausnahme, Qualität als Perfektion oder Konsistenz, Qualität als Zweckmäßigkeit, Qualität als „adäquater Gegenwert“ und Qualität als Transformation. Im Folgenden werden diese Ansätze näher untersucht.

Qualität als Ausnahme: Diesem Ansatz nach ist die Qualität als etwas Besonderes bewertet. Ein solches Verständnis von Qualität lässt sich in drei Varianten unterscheiden:

- Die erste Variante ist eine traditionelle Vorstellung von Qualität, wonach die Qualität etwas Herausgehobenes bzw. Spezielles ist. Der Besitzer einer solchen Qualität genießt einen gewissen sozialen Status. Die Qualität hier braucht keine Prüfung, keine Maßstäbe. Man weiß einfach, was Qualität ist. Ein Absolvent der Harvard-Universität ist beispielsweise in der Gesellschaft betrachtet als jemand, der eine hohe Qualität an Bildung besitzt. Hier stellt man sich die Frage nicht, was er da gemacht hat bzw. wie er ausgebildet wurde. Sein Studium allein an der Harvard-Universität reicht aus, um die Qualität vorauszusetzen.
- Die zweite Variante ist die Exzellenz I bzw. die Vortrefflichkeit. Sie versteht die Qualität als die Vortrefflichkeit in Bezug auf Standards und als Fehlerlosigkeit. Um die Qualitätsstandards zu erreichen muss beispielsweise eine Bildungseinrichtung die besten Studenten aufnehmen und ihnen die besten materialen und personalen Bedingungen bieten. Wenn diese beiden Bedingungen erfüllt sind, ist Exzellenz vorhanden, selbst wenn der Unterricht durchschnittlich ist und wie auch immer der Prozess abläuft. Nach diesem Verständnis erzeugt eine Bildungseinrichtung die Qualität, wenn sie die richtigen Studenten rekrutiert und ihnen eine entsprechende Lernumwelt schafft, in der die individuelle Entwicklung des Wissens gefördert werden kann.
- Die dritte Variante ist die Übereinstimmung mit Standards. Für diese Konzeption ergibt sich die Qualität aus einer Kontrolle, und Qualität heißt daher „konform zu den Standards“. Die Qualität erhöht sich, wenn die Standards erhöht werden. Dieser

Konzeption zufolge erhöht dann eine Bildungseinrichtung ihre Bildungsqualität, wenn sie die Gestaltung und die Inhalte ihrer Lehrangebote sowie deren Überprüfung verbessert. Im Gegensatz zu dem Exzellenz- oder Traditionsansatz ermöglicht dieser Standard-Ansatz eine Formulierung von nicht allgemeinen bzw. für eine bestimmte Bildungseinrichtung maßgeschneiderte Standards.

Qualität als Perfektion oder Konsistenz: Dieser Ansatz konzentriert sich auf die Prozesse und materialisiert sich unter zwei Formen, nämlich der Fehlerlosigkeit und der Kultur der Qualität. Die Fehlerlosigkeit hier ist auch „Exzellenz II“, in Bezug auf die schon erwähnte „Exzellenz I“, genannt. Die erste Form besteht darin „die richtigen Dinge in richtiger Weise zu tun“. Die Exzellenz ist hier undefiniert als die Konformität zu näheren Beschreibungen bzw. Spezifikationen, und mehr als eine bloße Konformität ist sie auch als eine Philosophie der Prävention betrachtet.

Die zweite Form, die Kultur der Qualität, setzt die Beteiligung und die Verantwortung aller Mitglieder der Organisation zur Optimierung der Qualität voraus. Jedes Mitglied ist ein Knotenpunkt für Qualität sowohl bei dem Input, dem Prozess als auch beim Output. Es wird nicht notwendig, die Ergebnisse zu kontrollieren, da alles von Anfang an richtig gemacht wurde.

Qualität als Zweckmäßigkeit: In diesem Ansatz bekommt die Qualität ihre Bedeutung nur in Bezug auf den Zweck. Sie ist beurteilt nach dem Ausmaß, in dem ein Produkt seinen Zweck erfüllt. Die Zweckmäßigkeit stellt entweder den Konsumenten oder den Produzenten in den Mittelpunkt. Steht der Konsument im Mittelpunkt, so müssen dessen Anforderungen erfüllt werden. Im Bildungsbereich bringt diese Situation zwei Beobachtungen mit sich. Erstens sind z.B. Konsumenten einer Hochschulbildung nicht nur Studierende, sondern auch die anderen Partner wie öffentlicher Dienst bzw. Privatwirtschaft. Zweitens bestimmen Schüler oder Studenten ihr Bildungsangebot nicht. Sie können bestenfalls nur auf dessen Gestaltung bzw. auf die Erfüllung einiger materieller Wünsche beispielsweise Bibliotheken Einfluss nehmen.

Wenn nun die Institution selbst im Mittelpunkt steht und sich einen zu erfüllenden Auftrag definiert, so bleibt die Frage, wie man dessen Erfüllung ermitteln kann. In diesem Fall hilft nur ein Qualitätsmanagementsystem. D. h. es muss Mechanismen bzw. Verfahren geben, die dafür Sorge tragen, dass die gewünschte Qualität zustande kommt. Ein Qualitätssiche-

runssystem (beispielsweise ISO 9000) sagt aber nichts über die Qualität. Es sagt nur, dass es z.B. in einer Institution ein Verfahren der Qualitätssicherung gibt. Deswegen bleibt die Frage offen, ob eine Bildungsinstitution eine qualitative Bildungsdienstleistung anbietet, sobald sie ein Qualitätssicherungssystem aufweist.

Qualität als „adäquater Gegenwert“: Dieses Verständnis von Qualität beruht auf der Idee, dass ein Produkt der adäquate Gegenwert für das investierte Geld sein soll. Die Marktkräfte, die Konkurrenz und der ökonomische Individualismus tragen zur Verstärkung eines solchen Qualitätsverständnisses bei. Wir wollen nämlich alle Qualitätsprodukte zu niedrigen Preisen erwerben. Das Konzept „Qualität als adäquater Gegenwert“ setzt im Bildungsbereich die Verantwortlichkeit der Bildungsinstitution gegenüber den Kunden voraus. Die Qualität von Bildung ist im Allgemeinen stillschweigend der Bildungsinstitution selbst überlassen. Man nimmt an, dass der Markt bzw. die Konkurrenz die Qualität regulieren wird. Eine solche Situation macht die Erstellung von Kontrollmechanismen für Bildungseinrichtungen notwendig, um die eigene Qualität im Blick zu halten. Als Beispiele seien hier Leistungsindikatoren und „Consumer Charters“ genannt.

Leistungsindikatoren geben Information über die Kennzahlen der Einrichtung bzw. Einkünfte, Kapital, Betreuungsverhältnisse, Marktanteile, Prüfungsergebnisse. Somit spielen sie auch eine Rolle bei der Steigerung der Qualität von Seminaren und Kursen und tragen folglich zur Optimierung der Bildungsdienstleistung der Einrichtung insgesamt bei.

„Consumer Charters“ enthalten Anforderungen, die Kunden als Gegenleistung für ihr Geld erwarten dürfen. Sie informieren über ein adäquates Preis-Leistungs-Verhältnis. Im Bildungsbereich werden dann Kundeninformationen erstellt, eine Art von „Checklisten“ mit beispielsweise den Ergebnissen oder der Rangliste der Einrichtung auf der nationalen bzw. internationalen Ebene. Diese Informationen dienen den Schülern oder Studierenden als Orientierungsrahmen. Die Erstellung von „Consumer Charters“ machen aber die Gründung von Überwachungsgremien notwendig, um den Kunden im Falle einer nicht Einhaltung der „Versprechungen“ zu schützen.

Der Einfluss solcher Informationen auf die Qualität im Bildungsbereich bleibt aber umstritten. Es ist klar, dass sie die Entscheidung der Lernenden für eine Bildungseinrichtung beeinflussen. Aber ob sie gleichbedeutend mit Qualität sind, bleibt offen, zumal solche Informationen bzw. Anforderungen nicht von, sondern für Lernende erzeugt worden sind.

Qualität als Transformation: Das transformative Verständnis von Qualität beruht auf der Idee einer positiven Veränderung, die im Bildungsbereich eher immateriell ist. Die Bildungsdienstleistung im Gegensatz zu anderen Dienstleistungen bedarf der Teilnahme des „Konsumenten“. Sie vollzieht sich an ihm und transformiert ihn kontinuierlich. Die Transformation erfolgt hier entweder in der Form einer Weiterentwicklung oder in der Form der Ermächtigung.

Durch die Weiterentwicklung ist gemeint, dass eine Bildungseinrichtung von guter Qualität ist, wenn sie das Wissen, die Fähigkeit und die Fertigkeit des Teilnehmers steigert. Allerdings lässt sich die gute Qualität der Einrichtung vielmehr durch die Ermächtigung des Teilnehmers ablesen.

Durch die Ermächtigung ist vor allem den Teilnehmern selbst die Möglichkeit gegeben, ihre eigene Transformation zu beeinflussen. Dies drückt sich in zwei Schritten aus: Erstens werden die Teilnehmer in die Entscheidungen bezüglich ihrer Transformation einbezogen. Sie bestimmen den Stil und die Art ihrer Lernprozesse mit. Der zweite Schritt besteht darin, dass der Transformationsprozess selbst die Möglichkeit einer Selbst-Ermächtigung anbietet. Diese Möglichkeit hat die direkte Konsequenz, dass der Teilnehmer die Entscheidungsprozesse zugunsten seines eigenen Interesses beeinflussen kann. Ein qualitativer Bildungsprozess führt demgemäß zur Steigerung der Aufmerksamkeit und Vertrauen, die wiederum die Rolle des Teilnehmers als Mitgestalter der eigenen Bildung erhöht.

Harvey und Green (2000) unterscheiden vier Formen der Ermächtigung von Lernenden. Die erste besteht in einer Evaluation durch die Lernenden selbst. Die zweite garantiert den Lernenden Minimalstandards mit der Verantwortung für ihre Überwachung. Bei der dritten Form werden den Lernenden die Kontrolle und die Organisation des eigenen Lernens überantwortet. Die vierte Form ist die Ermächtigung nicht nur für die Schule, sondern für das ganze Leben. Bei dieser Form geht es um die Entwicklung der kritischen Fähigkeiten der Lernenden. Sie drückt sich in der Hinterfragung von Voreinstellungen aus, sowohl der eigenen, der der anderen Lernenden als auch der von Lehrenden. Das kritische Denken soll den Lernenden dazu bringen, seine Meinungen zu begründen, gute Arbeit zu erkennen und zu erzeugen, selbstkritisch zu sein, einen Stil entwickeln zu können und Fragen zu formulieren bzw. Paradigmen analysieren zu können. In diesem Zusammenhang weist eine Bildungseinrichtung Qualität auf, wie sie die Selbstbeobachtungsfähigkeiten von Lernenden transformiert.

Fazit: Der Begriff „Qualität“ ist auch im Bildungsbereich sehr unterschiedlich und vielfältig. Allerdings scheint das transformative Verständnis von „Qualität“ im Zusammenhang mit der Bildung der geeignetste. Die Qualität einer Bildungsdienstleistung misst sich mit deren Wirkung auf das Individuum, d.h. wie die Bildung das Individuum transformiert und ihm zur Mündigkeit verhilft. Bei diesem Transformationsprozess soll die qualitative Bildung sowohl die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums als auch dessen Verhältnisse zu seiner Umwelt berücksichtigen. Die Erreichung einer solchen Qualität bedarf allerdings der Berücksichtigung der anderen Verständnisse, wie z.B. die Bereitstellung der besten materialen und personalen Bedingungen (zweite Variante des Verständnis Qualität als Ausnahme), die Konformität zu Standards durch eine Kontrolle (dritte Variante des Verständnis Qualität als Ausnahme), die Beteiligung aller Mitglieder der Bildungseinrichtung (Verständnis der Qualität als Perfektion oder Konsistenz), die Zieldefinition (Verständnis der Qualität als Zweckmäßigkeit) und die Erstellung von Kontrollmechanismen (Verständnis der Qualität als adäquater Gegenwert).

Welche praktische Maßnahmen müssen dann zur Sicherstellung einer solchen qualitativen Bildung getroffen werden bzw. wie ist die Qualität im Bildungsbereich zu gewährleisten? Mit dieser Fragestellung beschäftigt sich der folgende Passus.

4.3 Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungsbereich

Die Qualitätsdebatte im Bildungswesen ist kein neues Thema. In den USA begann schon 1930 die Bewegung „toward enhanced quality in U.S. colleges and universities“ etwa in deutscher Übersetzung „für eine optimierte Qualität an den Gymnasien und Universitäten der USA“ (vgl. Sims; Sims 1995, S.8). Nicht zu vergessen sind ebenfalls die sogenannten „Bildungsnotstände“ nach 1945 (vgl. Wasser 1997, S. 20).

In Europa ist Qualitätsbewusstsein im Bildungsbereich ebenfalls kein neues Thema sei es in den Niederlanden, in Dänemark, in Österreich oder in Deutschland (vgl. Döbert; Döblich; Kopp; Mitter 2000, S. 13 ff). Döring (2007) hat beispielsweise die Qualitätsdebatte in Deutschland durch einige wichtige Daten zusammengefasst. Es sind Anfang der 70er Jahre die „Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“, die Tests von Bildungsangeboten durch Stiftung Warentest ab 1972, die Anerkennung der Förderungsberechtigung von Veranstaltungen nach dem AFG Mitte der 70er Jahre (BIBB;

Runderlass 2/89), das Fernunterrichtsschutzgesetz („unlautere Vertriebspraktiken“) 1977, die AFG-geförderte Weiterbildung in den neuen Bundesländern Anfang der 1990er Jahre („Glücksritter“, „Bildungskriminelle“) und die Etablierung von Qualitätsmanagementsystemen Mitte der 90er Jahre.

Der afrikanische Kontinent ist sich ebenfalls früh der Bildungsqualität bewusst geworden und zwar gleich nach „den Unabhängigkeiten“ (vgl. Lange 1990, S. 105 f). Die verschiedenen Treffen der afrikanischen Bildungsministerien, zuerst die Konferenz von Addis Abeba im Jahre 1961 und die Konferenz von Harare 1982 zielten eigentlich auf eine Verbesserung der Qualität des von der Kolonialzeit geerbten Bildungssystems ab (vgl. Rapport final 1961, S. 21).

Nach diesem kurzen Überblick über die Qualitätsgeschichte wird sich im Folgenden mit dem Inhalt der Qualitätsdiskussion, insbesondere der Qualitätssicherung und -entwicklung im Bildungsbereich befasst.

Um die Qualität im Bildungsbereich zu sichern, muss man bildungsbereichsübergreifende von bildungsbereichsspezifischen Kriterien unterscheiden (vgl. Forum Bildung 2001, S. 8 ff). In allen Bereichen der Bildung bedarf Qualität die Berücksichtigung folgender vier Voraussetzungen:

- Zieldefinition: Einzelne Bildungsbereiche haben unterschiedliche Ziele, Funktionen und Steuerungsmodelle. Folglich erscheint die Definition der jeweiligen Bildungsziele als entscheidende Voraussetzung für die Messung, die Entwicklung und die Sicherung der Qualität. Die Ziele müssen auf der Ebene des Bildungssystems wie auf der Ebene der Bildungseinrichtung sehr konkret definiert werden, so dass sie als Orientierungspunkte für die Qualitätsarbeit gelten können.
- Mehrdimensionalität der Bildungsqualität: Als Ansatzpunkt für die Qualitätsarbeit in einer Bildungseinrichtung sind Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zu unterscheiden.
- Mehr Autonomie für die Bildungseinrichtung: Die Anforderungen, die an Bildungseinrichtungen gestellt sind, sind umfangreich und komplex. Um ihnen gerecht zu werden, braucht die Einrichtung mehr Selbständigkeit. Die Selbständigkeit soll die inhaltliche und personelle Gestaltung des Bildungsangebots umfassen. Die Autonomie muss allerdings finanziell unterstützt werden.

- Evaluation: Sie dient der Sicherstellung von Standards, Transparenz und Weiterentwicklung der Qualität. Sie ist zugleich besonders wegen der Einräumung von mehr Selbständigkeit eine Rechenschaftslegung der Öffentlichkeit gegenüber. Evaluation soll intern und extern sein. Die beiden Verfahren ergänzen sich gegenseitig.

Die aktuelle Qualitätsdiskussion bezieht alle Bereiche der Bildung vom Elementar- bis zum Weiterbildungsbereich, d.h. von der Vorschulerziehung über Schule, Jugendarbeit, Erstausbildung Hochschule bis zu der Weiterbildung ein (vgl. Forum Bildung 2001). Jedoch und angesichts der unterschiedlichen Ziele, Funktionen und Steuerungsmodelle der einzelnen Bildungsbereiche gibt es je nach Bildungsbereichen bestimmte Besonderheiten. In diesem Zusammenhang beschäftigen sich beispielsweise Tietze (2001), Jopp-Nakath; Dippelhofer-Stiem (2001) oder Wolf (2001) speziell mit dem Elementarbereich. Die verschiedenen Bildungsbereiche sind nicht Gegenstand der folgenden Studie und damit für eine Betrachtung nicht relevant. Es sei allerdings im Folgenden die Schwerpunkte der Schulqualität kurz analysiert.

Die Schule als Institution steht heutzutage vor mehreren Herausforderungen: Gesellschaftlich dehnen sich die Nationen ständig nach außen aus und werden zu Orten, in denen Menschen unterschiedlicher Herkunft, Sprachen, Religionen, Sitten miteinander zusammenleben müssen werden. Wirtschaftlich werden die Ressourcen immer knapper und die Nachfrage immer größer. Beruflich entstehen neue Stellen mit besonderen Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen. Wissenschaftlich werden für die zukunftssträchtigen Schlüsseltechnologien immer mehr Spitzenwissenschaftlerinnen und Spitzenwissenschaftler gebraucht (vgl. Frühwald 2001, S. 1). Der Schule, als Ort, wo Menschen für das Leben und für die Zukunft (aus)gebildet werden, kommt bereits die Bewältigung dieser Herausforderungen zu. Folglich wird dem Thema „Qualität“ im Schulbereich große Aufmerksamkeit gewidmet, und viele Autoren bzw. Institutionen befassen sich mit dem Thema „Schulqualität“. Neu Vokabeln diesbezüglich haben Konjunktur (vgl. Ladenthin, Volker 2000, S. 14).

Im Mittelpunkt der Debatten bezüglich der Schulqualität ergeben sich aus der Literatur inhaltlich zwei Schwerpunkte: Zum einen geht es darum herauszufinden, was eine gute Schule ausmacht und zum anderen wie man eine gute Schule entwickelt (Schulmanagement). Auf die erste Frage, was eine gute Schule ausmacht, sind die Antworten vielfältig und manchmal widersprüchlich, je nachdem welcher Aspekt die einen oder die anderen betonen (Riecke-Baulecke 2001, S.125).

Für Specht/Thonhauser (1996) lässt sich eine gute Schule durch folgende Merkmale bestimmen: Sie soll ein Ort sein, wo fachliche Eliten ausgebildet werden, wo behinderte Kinder eine soziale Heimat und einen Ort personaler und sozialer Förderung vorfinden, wo Schüler lernen Computer und neue Technologien zur der Effizienzsteigerung inhaltlicher Arbeit optimal zu nutzen, wo junge Menschen erfahren, wie man trotz unterschiedlicher Herkunft, Sprache, Religion und Interessen solidarisch miteinander umgeht, zusammenarbeitet, Konflikte löst, wo Prinzipien der Wirtschaft und des Wirtschaftens neben denen des Rechts und der Gerechtigkeit lebensnah erfahren und gelernt werden, wo man Hilfe findet, Verletzungen zu verarbeiten, Wärme und Geborgenheit zu erleben, Persönlichkeit zu entwickeln, Sinn im Leben zu finden, wo die Probleme unserer Welt benannt, aber nicht dämonisiert werden, wo Lösungskompetenz und -zuversicht anstelle von Resignation und Defätismus erworben werden. (Specht/Thonhauser 1996, S. 10).

In einem ähnlichen Ansatz definieren Steffens und Bargel (1993) gute Schule in Bezug auf den Erwerb bestimmter Kompetenzen beispielsweise fachliche Qualifizierung, ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und Umweltoffenheit. Mit den Kriterien einer guten Schule haben sich ebenfalls Fend (1989) und Sigel (2001) reichlich auseinandergesetzt.

Es ergibt sich aus diesen unterschiedlichen Positionen, dass gute Schule kein Ort sein darf, wo bloß fachliche Wissen in die unreifen Köpfe von Jugendlichen „gelegt werden sollen“ wie Steine in einen Korb. Im Gegensatz soll jenseits der fachlichen Qualifikation die Schule die Schüler dazu befähigen, mündige Menschen in einer Gesellschaft der Menschen zu sein bzw. zu werden.

Neben dem Anliegen, was eine gute Schule ist, kommt ebenfalls der Frage, wie man eine Schule managt, damit sie „gut“ wird eine zentrale Rolle zu. Aus der einschlägigen Literatur ergeben sich grob zwei Arten von Faktoren, deren Berücksichtigung eine Schule zu einer guten Schule macht. Es sind auf einer Seite die Qualität der schulischen Rahmenvorgaben und auf der anderen Seite die Qualität der pädagogischen Arbeit. Die beiden bedingen sich aber so sehr, dass sie untrennbar sind.

Bei den *schulischen Rahmenvorgaben* geht es um die institutionellen Rahmenbedingungen, die bildungspolitischen Ziele bzw. die strategischen Vereinbarungen und die vor Ort schulische Führung bzw. Organisation. Die institutionellen Rahmenbedingungen betreffen Ausstattungen, Lehrplänen, Abschlüsse und Lehrerqualifikation (vgl. Lange 2001, S. 63) und

sind ein Ausdruck der bildungspolitischen Ziele, die letztendlich über die Orientierung des Bildungssystems entscheiden (vgl. Pelinka 1996, S. 22 ff). Ohne die materielle Ausstattung zu vernachlässigen (vgl. Tillmann 1989, S. 11), sollen institutionelle Regeln so beschaffen sein, dass sie dem individuellen Entwicklungsstand und der sozialen Situation der Schülerinnen und Schüler insoweit gerecht werden, dass sie Bildungsprozesse ermöglichen (vgl. Dikow 2000, S. 42; Posch 1996, S. 45). Zuletzt müssen die Rahmenbedingungen die persönlichen, pädagogischen, didaktischen und fachlichen Voraussetzungen der Schulleitung, des Lehrpersonals, der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bestimmen (vgl. Landwehr 2003, S. 15).

Bezüglich der Bildungspolitik muss diese die Bildungsziele bestimmen. Von diesen Zielen hängt z.T. die Qualität der Schule ab. Dabei muss der erzieherischen Rolle von Schule eine besondere Bedeutung zukommen. Ohne die Bildungsaufgabe der Schule (im Sinne von Ermittlung von Fachwissen bzw. Ausbildung) in Abrede zu stellen, muss die erzieherische bzw. die humanitäre Funktion der Schule besonders betont werden (vgl. Winkel 1989, S. 26; Ladenthin 2000, S. 38; Dikows 2000, S.43), weil die Schule nicht nur für das Berufsleben ausbildet, sondern erzieht und diszipliniert für ein lebenswertiges Leben (vgl. Bäuml-Rossnagl 1992, S. 13).

Was die Anforderungen an die vor Ort schulische Organisation angeht, erscheinen Schulleitung und Kollegium als Instanzen, denen die Qualität obliegt. Sie müssen bei der Herausarbeitung der innerschulischen Bedingungen, welche die Qualität gewährleisten, kooperativ handeln. Allerdings hat sich dabei der Schulleiter als die zentrale Größe herauskristallisiert (vgl. Steffens/Bargel 1993, S. 89). Der Schulleiter erscheint daher als ein Manager, ein „change agent“ (vgl. Schratz 1996, 173 ff). Gute Schulleiter müssen optimistische Initiatoren der Ziele der Schule und große Motivatoren ihrer Mitarbeiter sein (vgl. Haenisch 1989, S. 38 f). Zur Gewinnung einer solchen Schulleitung schlägt Schratz einige Maßnahmen vor, unter anderem die Professionalisierung durch Aus- und Weiterbildung (vgl. Schratz 1996, S. 198 ff). Allerdings erweist sich - angesichts der Diskrepanz zwischen der moralischen bzw. menschlichen Aufgabe der Schule und der Gewaltkultur, die aus der Schule angeboten wird - die Frage der Schulklima als notwendig für die Schulqualität (vgl. Varbelow 2003, S. 148). Die Bereitstellung eines günstigen Schulklimas ist Voraussetzung für die Garantie einer guten Schulqualität (vgl. Thonhauser 1996, S.399; Eder 1996, S. 331 ff).

Die zweite Voraussetzung für die Schulqualität neben der Qualität der Rahmenbedingungen (siehe S. 85) ist *die Qualität der pädagogischen Arbeit*. Dabei spielen „Lehrer Sein“, Lehrerbildung, Schulbuch bzw. Curriculum, Lehrplan bzw. Schulprogramm, Unterrichtsmethoden bzw. didaktisches Handeln von Lehrenden eine wichtige Rolle.

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Position der Lehrer und der damit verbundenen Anforderungen (vgl. Wiater 2006, S. 166 f) müssen diese viele Kompetenzen nachweisen (vgl. Altrichter 1996, S. 109). In diesem Zusammenhang nennt Klafki „Pädagogisches Verstehen“ als eine grundlegende Aufgabe für alle Menschen, die im Erziehungsbereich tätig sind, sei es Eltern, Lehrende, Lernende von der Kinderzeit bis zu der Erwachsenenbildung (vgl. Klafki 2002, S. 176). Neben der Kompetenz des Lehrers müssen ebenfalls Lehrpläne und Schulbücher (vgl. Vollstädt u.ä., 1999, S. 13), Unterricht und Unterrichtsmethoden (vgl. Patry 1996, S. 59 ff; Schreckenbergs 1984, S. 60 ff) sowie Unterrichtsplanung (vgl. Klafki 1991) bestimmte Anforderungen erfüllen.

Fazit: Die Schule ist eine der wichtigsten Institution unserer Gesellschaft. Angesichts der wachsenden Anforderungen (gesellschaftlich, wirtschaftlich, wissenschaftlich, beruflich), die an diese Institution gestellt sind, ist es erforderlich, ihre Qualität ständig zu sichern bzw. zu entwickeln. Dabei spielen externe sowie interne Faktoren eine wichtige Rolle. Extern muss der Staat die Rahmenbedingungen für die Qualität schaffen. Dies ist beispielsweise durch klare Angaben über Infrastruktur, Räumlichkeit und Qualifikation des Personals möglich. Intern muss die Schule selbst durch eine kohärente Organisationsstruktur mit klarer Aufgabenverteilung aber gleichzeitig mit Kooperation bei den Problemlösungsprozessen die Qualität gewährleisten. Wie ist aber die Situation im Hochschulbereich?

4.4 Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulbereich

Im Hochschulbereich besitzt das Thema „Qualität“ seit einigen Jahren hohe Aktualität und besondere Bedeutung, sei es von Seiten der einzigen Institution der UNO, die mit einer Mission im Hochschulbereich beauftragt ist, nämlich der UNESCO (vgl. UNESCO 1998, S. 29 ff), sei es von Seiten der regionalen bzw. unterregionalen Organisationen (z.B. der Verbund afrikanischer Universitäten, die EU im Rahmen des Bologna Prozesses) oder sei es von Seiten der nationalen Politiken (vgl. Arnold 2003, S. 1; Woodhouse 1999, S. 29).

„Qualität“ im Hochschulbereich zu bestimmen, ist eine schwierige Unternehmung, die in der deutschen Literatur beispielsweise reichlich unterstrichen wurde. Für Liessmann gehört der Begriff „Qualität“ zu den „Zauberwörtern“ wie Evaluation, Internationalisierung und Effizienz, Elitenbildung und Forschungsoffensive, Drittmittel und Projektorientierung, Bologna Architektur und PISA-Studie. Sie bezeichnen nie das, was die Wortbedeutung nahe legt, sondern verbergen, was durch sie indiziert wird. Wer allein diese Wörter benutzt, hat schon gewonnen, da diese ihre Negation nur um den Preis der Selbstbeschädigung zulassen. Niemand will nämlich unter den Verdacht geraten, die Leistung nicht messen zu wollen oder der Qualität kein Augenmerk zu schenken und damit in der Provinzialität zu versinken (vgl. Liessmann 2005, S. 17 f).

Unter der Überschrift „Der schwierige Wandel des Qualitätsverständnisses“ blickt Teichler (2006) auf den langen Weg der Entwicklung des Qualitätsbegriffs zurück und deutet trotz Einführung und Ausweitung institutionalisierter Evaluation auf die schwierige Bestimmung von „Qualität“ (vgl. Teichler 2006, S.172 f).

Gulbins pflichtet ihm bei, dass aus der jahrelangen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Konzepten, z.B. bei der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), dem DAAD, der EU-Kommission oder beim Centrum für Hochschulentwicklung seine Überzeugung ist, dass Qualität nicht objektiv zu definieren sei (Gulbins 2005, S. 32).

Die Schwierigkeit, Qualität im Hochschulbereich zu bestimmen, wurde auch während der UNESCO-Welthochschulkonferenz "Hochschulbildung im 21. Jahrhundert: Ausblick und Handlungsperspektiven" am 9. Oktober 1998 in Paris behauptet. Zu diesem Anlass definiert die für Qualität zuständige Kommission II in ihrem Endbericht die Qualität als ein mit Mehrfacetten komplexes, dynamisches Konzept, das sich auf historische Grundlagen stützt, welche oft eher von dem Fehlenden als nach ihrem Inhalt definiert werden, (vgl. UNESCO 1998 a:2).

Die Tatsache, dass trotz intensiver Diskussion der Qualitätsbegriff unscharf und uneinheitlich bleibt (Carstensen; Hofmann 2004, S. 1), zeigt eigentlich nur eine Wahrheit: Qualität zu bestimmen im Bildungsbereich, vielleicht aber auch in den anderen Bereichen, ist nicht das wichtigste. Das bedeutet aber nicht, dass Qualität nicht wichtig ist. Ihre Bestimmung ist es nicht. Beweis dafür ist erstens: Fast alle Hochschulen weltweit interessieren sich heute für die Qualität, aber nur in wenigen Fällen erfolgt eine Systematisierung der Qualitäts-

konzepte und Definitionen (ebd., S. 3). Beweis dafür ist zweitens: Es gibt sehr oft keine Unterschiede zwischen den Qualitätskonzepten in den verschiedenen Bereichen. Auf die Relativität des Qualitätsbegriffs, die Sichtweisen, die sogenannten traditionellen Konzepte, die von Harvey und Green schon angesprochene Klassifikation, die Schwierigkeit, „Qualität“ zu definieren und sogar auf die lateinische Etymologie des Begriffes wird immer wieder unabhängig des Bereiches zurückgegriffen, jedes Mal wenn von „Qualität“ die Rede ist (vgl. Carstensen; Hofmann 2004; Müller-Böling; Berthold; Buch 2004, S.2 ff; Teichler 2005, S. 3).

Wichtig ist nunmehr die Frage: Wie erzeugt man „Qualität“ im Hochschulbereich? Zwar setzt das voraus, zu bestimmen, was Qualität ist (vgl. Pasternack 2004, S. 7). Aber manche Begriffe entfalten ihre Überzeugungskraft und soziale Dynamik, gerade weil sie inhaltlich nicht sehr präzisiert und in ihrer Bedeutung vereinheitlicht sind (Helmke; Hornstein; Terhart 2000, S. 8).

Die Frage „Wie erzeugt man Qualität im Hochschulbereich?“ bringt mindestens fünf weitere Fragen mit sich, die in den nachfolgenden Darlegungen betrachtet werden:

- Worauf bezieht sich die Qualität in der Hochschulausbildung bzw. welches sind die Hochschulebenen, die von der Qualität betroffen sein müssen?
- Was macht die Qualität der (Aus)Bildung einer Hochschule aus?
- Welches sind die hochschulischen Instrumente der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung?
- Welche Erfahrungen mit Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulbereich in ausgewählten Ländern können genutzt werden?
- Warum ist Qualitätssicherung bzw. -entwicklung im Hochschulbereich generell notwendig?

4.4.1 Die verschiedenen Ebenen der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Hochschulausbildung

Eine Antwort bezüglich der Hochschulebenen, die von der Qualität betroffen werden müssen, ergibt sich aus der schon erwähnten Pariser UNESCO-Weltkonferenz von 1998. Laut dieser Konferenz ist die Qualität in der Hochschulbildung als vielschichtiges Konzept anzusehen, welches alle Funktionen und Aktivitäten der Hochschulbildung einbezieht, näm-

lich Lehre und akademische Programme, Forschung und Stipendien, Personal, Studierende, Gebäude, Einrichtungen, Ausstattung, Dienstleistungen für die Gemeinschaft und das akademische Umfeld (vgl. UNESCO 1998).

Es ist auch die Meinung Hopbachs, dass Qualitätssicherung an Hochschulen über die Lehre hinausgehen und weitere Bereiche wie Forschung und Lehre, Studium und Berufsorientierung, Forschung und Weiterbildung berücksichtigen muss (Hopbach 2006, S.11).

Künzel (2006) schließt sich diesen beiden Meinungen an, indem er die Interventionsebenen der Qualitätssicherung im Hochschulbereich auf Lehre und Studium, Forschung und Nachwuchsförderung, Betreuungs-, Beratungs- und Dienstleistungseinrichtungen, Verwaltung, Bibliotheken, Medien und Rechenzentren, Presse und Öffentlichkeitsarbeit, Organisationsstrukturen und Managementprozesse, kurz auf alle Funktionsbereiche von Hochschulen im Innen und in ihren Außenbeziehungen (vgl. Künzel 2006, S.18) erweitert.

Zusammenfassend sind Objekte der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung im Hochschulbereich alle Komponenten der Ressourcenbereitstellung sowie der Aufbauorganisation und der Ablauforganisation (vgl. Fischer-Bluhm, Dieter Wolff 2001, S. 93). Sie können den folgenden vier Ebenen zugeordnet werden:

- Erste Ebene: Die Hochschulmitglieder

Die Verwaltung, das wissenschaftliche Personal, das nicht wissenschaftliche Personal und die Studierenden machen die Mitglieder der Hochschule aus. Das Ziel bzw. die Aufgabe einer Hochschule ist die Bereitstellung qualitativer Ressourcen beispielsweise gute Absolventen bzw. wissenschaftlicher Nachwuchs und gute wissenschaftliche Projekte. An dieser Ressourcenbereitstellung nimmt jedes Mitglied der Hochschulbevölkerung teil. Dementsprechend müssen sie im Zentrum der Qualitätspolitik stehen. Geklärt werden muss, welche Akteure welche Kompetenzen besitzen müssen, damit die Hochschule ihr Ziel erreicht (vgl. Ebel-Gabriel 2006, S.218).

- Zweite Ebene: Leitungsstrukturen und Entscheidungsprozesse

Hochschulen sind Organisationen mit bestimmten Zielen. Um diese Ziele zu erreichen, teilen sie ihre Arbeit in spezialisierten Rollen, Funktionen und Einheiten und entwickeln Einheiten und Funktionen, die diese spezialisierten Elemente wieder koordinieren und integrieren (vgl. Pellert 2006, S. 49). Von der Qualität dieser strukturellen Organisation hängt ebenfalls die Qualität der erzielten Ergebnisse ab. Die Strukturen verdienen daher

von der Qualitätspolitik der Organisation betrachtet zu werden. Zu klären ist, welche hochschulinternen Strukturen geschaffen sein müssen, damit die Hochschule ihren Anforderungen gerecht werden kann (vgl. Ebel-Gabriel 2006, S. 218). Ferner muss geprüft werden, ob die einzelnen Komponenten der Organisation und die Managementprozesse sachgerecht bzw. funktionsgerecht einander zugeordnet sind und ob sie zusammen mit der Organisation das Ziel erreichen (vgl. Fischer-Bluhm, Dieter Wolff 2001, S.93).

- Dritte Ebene: Die Dienstleistung

Die Dienstleistung einer Hochschule macht u.a. die Bildung bzw. Ausbildung, die Lehre, das Studium, die Beratung bzw. die Betreuung, die Weiterbildung, die Forschung und der Wissenstransfer aus. Sie sind das „Hochschulprodukt“. An dessen Qualität wird die Qualität der Hochschule abgelesen. Bezüglich Lehre, Studium und Weiterbildung geklärt werden muss z.B., ob die Zielsetzung eines Lehrprogramms rational begründet ist, ob der Inhalt die Erreichung des Ziels gewährleistet und ob die einzelnen Komponenten so beschaffen sind, dass sie einen Beitrag zum Gesamtziel leisten (vgl. Fischer-Bluhm, Dieter Wolff 2001, S.92). Was Forschung und Wissenstransfer angeht, sollten auch geprüft werden, ob die einzelnen Aktivitätsbestandteile zu Wissensmehrung und für schon heute bekannte sowie künftige Problemlösungen geeignet sind (ebd.).

- Vierte Ebene: die Infrastruktur

Die Zielerreichung hängt aber auch und vorwiegend von den Infrastrukturen der Hochschule ab. Die hochschulische Infrastruktur bzw. Ausstattung, beispielsweise Klassenräume, Bibliotheken, Medien, Rechenzentren, Labore sind ein wichtiger Bestandteil der Dienstleistungserstellung. Deswegen muss deren Qualität auch gesichert werden, damit das Ziel erreicht wird. Folglich ergeben sich bestimmte Anforderungen an jede Komponente der Organisation Hochschule.

4.4.2 Anforderungen an die Qualität der Hochschulausbildung

Die erste Voraussetzung zur Gewährleistung einer qualitativ hochwertigen Dienstleistung im Bildungsbereich im Allgemeinen und im Hochschulbereich insbesondere ist die Erlassung geeigneter Gesetze. Geeignete Hochschulgesetze sind die Grundlage aller anderen Qualitätsbemühungen. In jedem Land ist die Bildung ein Prärogativ des Staates, und als solches ist es Aufgabe des Staates auf der Basis von Machtbesitz und Verantwortung,

Hochschulgesetze zu erlassen, die durch Bestimmung qualitätsbezogener Rahmenbedingungen eine qualitativ hochwertige Hochschulausbildung fördern. Eine solche Entscheidung ist ein Bestandteil von Bildungspolitik und bezieht sich auf die Rahmenbedingungen des pädagogischen Prozesses (vgl. Tillmann; Vollstädt 2001, S.11). Hochschulgesetze fördern dann die Qualität, wenn sie Aussagen über Gründungsvoraussetzungen bzw. über gute Rahmenbedingungen beinhalten (vgl. Hopbach 2005, S. 17). Der Staat ist also trotz Hochschulautonomie ein entscheidender Akteur der Sicherung der Qualität von Hochschulen. Zu den guten Rahmenbedingungen gehört ferner etwas, wovon man wissenschaftlich nicht sehr gerne redet: Geld. Sondervergütung für besondere Leistung in der Lehre könnte ein Motivationsfaktor sein, welcher die Qualität der Lehre erheblich erhöht. Das widerspricht der Übertragung von Autonomie nicht. Der Ruhm der amerikanischen Hochschulen beispielsweise ist auch z.T. solchen Sondervergütungen zu verdanken. Jeder Dean einer US-Universität hat beispielsweise nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die finanziellen Mittel, einen besonders bewährten Einsatz in der Lehre mit einem Gehaltszuschlag zu würdigen (vgl. Lämmert 2004, S. 51). Professoren kann man auch billigerweise nicht abfordern, die Lehre so ernst zu nehmen, wie das in den USA die Regel ist, wenn Professorengehälter ausschließlich an auswärtige Rufe gebunden sind (ebd.). Der Staat muss Ressourcen für Management und Leitung verstärken ohne eine neue Form der äußerst unproduktiven Bürokratisierung und Abhängigkeit zwischen Hochschulen und Ministerien zu schaffen. Es muss auf staatlicher Seite die Bereitschaft zu Veränderungen und Reformen im Hinblick auf die Qualitätssicherung bestehen, um neue Formen der Kooperation mit Hochschulen zu finden (Ebel-Gabriel 2006, S. 216).

Die Qualität der (Aus)Bildung einer Hochschule macht ebenfalls die Qualität auf jeder der schon vier erwähnten Ebenen aus. Auf jeder dieser vier Ebenen müssen bestimmte Anforderungen erfüllt werden. Es wird nachfolgend auf diese Anforderungen eingegangen.

- Qualität auf der Ebene der Hochschulmitglieder

Auf dieser Ebene sind Verwaltung, Lehrerschaft und Studierende zu unterscheiden. In diesem Teil wird sich mit den Anforderungen an Lehrende und Studierende beschäftigt. Da die Kompetenz von Verwaltung am besten auf der Organisationsebene feststellbar ist, wird auf diese auf der Ebene der Leitungsstrukturen und Entscheidungsprozesse betrachtet (Siehe S. 100).

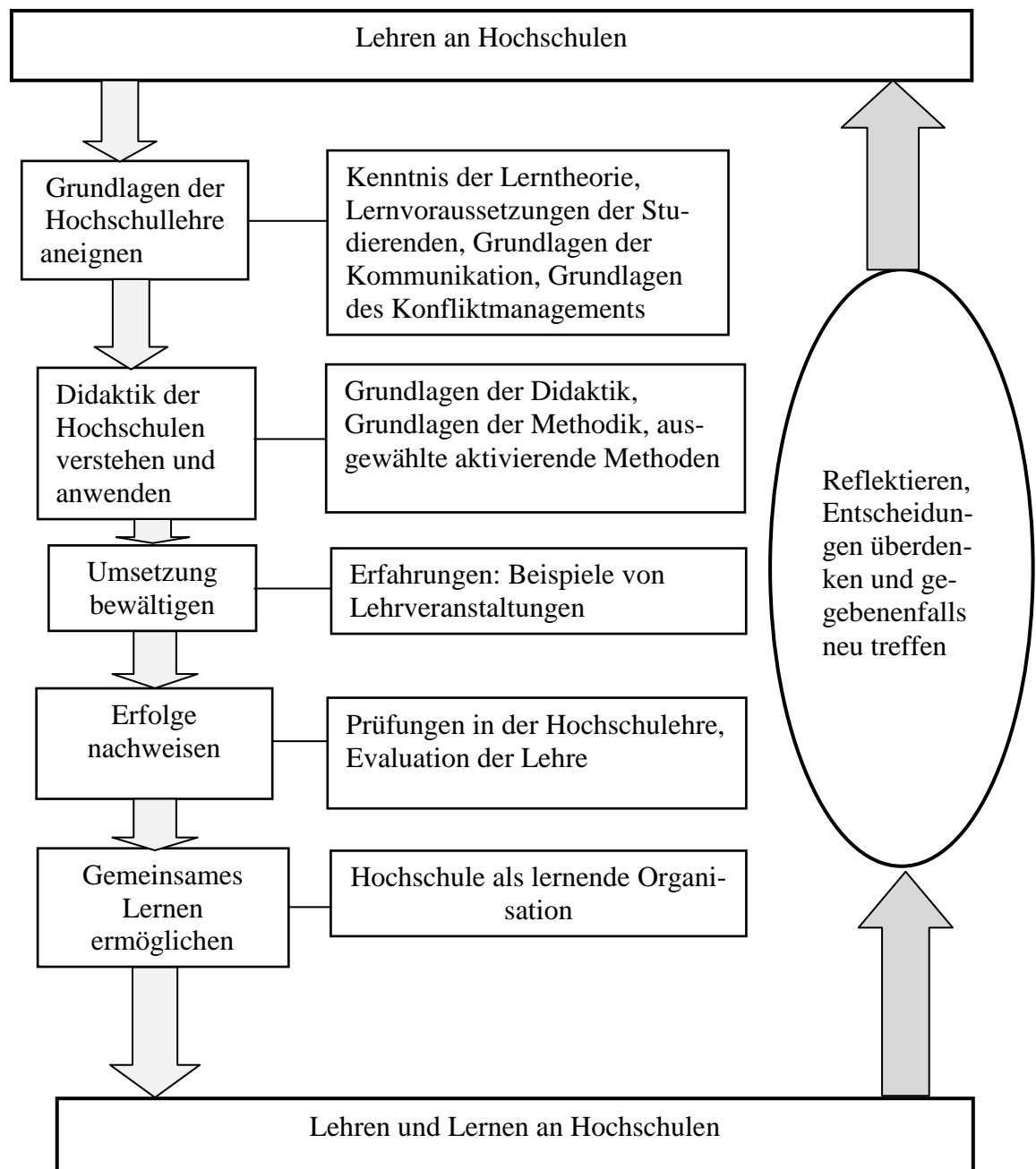
Hochschulen müssen Wissen produzieren, speichern, vernetzen, distribuieren und transferieren (vgl. Pasternack 2004, S. 97). Um bei dieser Aufgabe erfolgreich zu sein besonders in einer Zeit, in der sich die Hochschullandschaft mit wachsender Geschwindigkeit ändert, müssen Hochschullehrer „stärker“ sein als in der Vergangenheit (vgl. Stelzer-Rothe 2008, S. 21). D. h. sie müssen über gewisse Kompetenzen verfügen. Bei der Qualitätsbetrachtung von Lehrenden geht es eigentlich darum, Merkmale der Rolle „Lehrkraft“ herauszufinden, nämlich hohe fachliche Kompetenzen, effizientes und effektives Zeitmanagement, Darbietung des Lernstoffes, flexible Nutzung sozialer Räume, Analysefähigkeit bezüglich Fehlern und damit verbundene Verbesserungs- und Fördermaßnahmen sowie effiziente Gruppenförderung (vgl. Knispel 2008, S. 37). Die folgende Abbildung 5 (siehe S.94) gibt einen Überblick über die fünf wichtigsten Kompetenzen eines Hochschullehrers. Sie sind auf fünf aufeinander aufgebauten Ebenen verteilt und respektieren eine gewisse Reihenfolge.

Auf der ersten Ebene muss sich der Hochschullehrer die Grundlage der Hochschullehre aneignen. Diesbezüglich muss er mindestens vier Wissensbereiche beherrschen. Er muss erstens über eine Kenntnis der Lerntheorie verfügen. D. h. er muss wissen, wie der Mensch lernt und was er als Hochschullehrer dabei tun kann, um die Lernprozesse zu optimieren (vgl. Stelzer-Rothe 2008, S. 32). Dabei ist festzustellen, dass es durch aktives Lernen und Denken am besten gelernt wird, und der Grundsatz hier heißt Handlungsorientierung. Diesen Gedanken drückt Konfuzius durch sein: „Sag es mir - ich werde es vergessen. Erkläre es mir - ich werde mich erinnern. Lass es mich tun -ich werde es verstehen“ aus. In diesem Zusammenhang bestätigt eine von Witzenbacher zitierte Untersuchung der American Audiovisuell Society, dass die Informationsaufnahme umso besser ist, je mehr Sinnesorgane an der Speicherung der Inhalte beteiligt sind (vgl. Witzenbacher 1985, S. 17). Dies veranschaulicht die Abbildung 6 (siehe Seite 95).

Der Lehrende muss deswegen die Aktivität und Selbständigkeit der Lernenden möglichst gut anstreben. Dabei muss der Lehrende durch ständige Motivation und die Gestaltung einer günstigen Lernumgebung die Lernprozesse unterstützen. Der Hochschullehrer muss weiterhin die Lernvoraussetzungen der Studierenden kennen, eventuell erst ermitteln. Vorwissen, Fähigkeiten, Vorinteresse oder der Fleiß von Studierenden ermöglichen beispielsweise dem Lehrenden, die Inhalte bzw. Formen seiner Lehre in einer gewissen Weise zu adaptieren (vgl. Stangel-Meseke 2008, S. 99). Fehlzeiten, Störungen oder Sozial-, bzw.

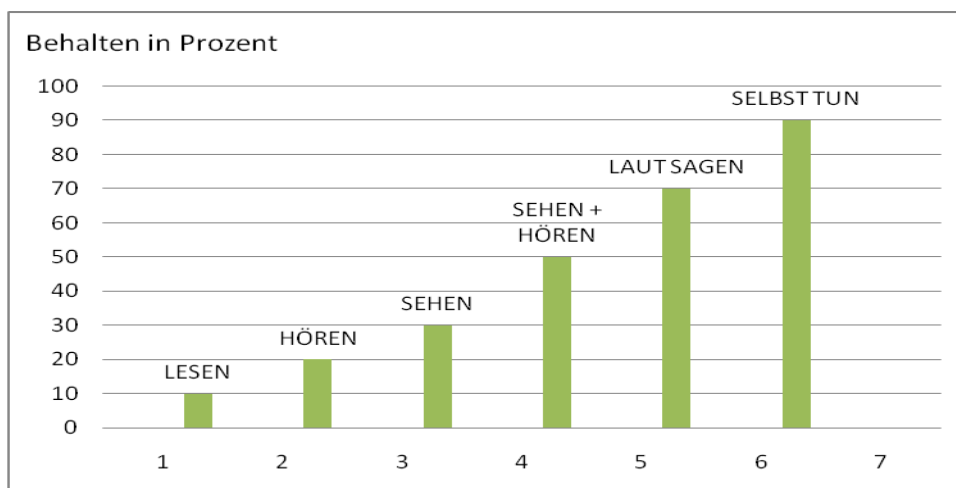
Organisationsformen sind alles Lernvoraussetzungen, die der Dozent in Griff haben und seine Lehre dementsprechend organisieren muss.

Abb.5: Fünf wichtige Kompetenzen eines Hochschullehrers



Quelle: Eigene Darstellung, zusammengefasst aus Stelzer-Rothe 2008, S. 20

Abb.6: Informationsaufnahme je nach Sinnesorganen



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Witzenbacher 1985, S. 17

Die Kommunikation ist das Rückgrat aller Bildungsprozesse. Sie ist die dritte zu erwerbende Kompetenz auf der ersten Ebene. Hochschullehrende müssen in der Lage sein, qualifizierte bzw. professionelle Kommunikationsprozesse zu initiieren, Kommunikationsabläufe zu verstehen und zu optimieren, Kommunikationsstörungen zu beseitigen sowie die Grenzen des Verstehbaren aufzuzeigen (vgl. Doleschal 2008, S. 114). Die Aneignungsgegenstände sowie die Argumente müssen unabhängig von der Fachdisziplin des Dozenten mit einem genuine Bildungsanspruch durch die bewusste professionelle Gestaltung von Sprechakten ausgetauscht werden (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang erscheint in der heutigen Kommunikationsgesellschaft der professionelle Einsatz von neuen Medien durch jeden Dozenten als notwendig.

Vierte und letzte Kompetenz des Dozenten auf der Ebene der Grundlagen der Hochschullehre ist das Konfliktmanagement. Konflikte haben viele Vorteile im Hochschulbereich. Sie machen beispielsweise problembewusst, stärken den Willen zur Veränderung, erzeugen den notwendigen Druck zur aktiven Problemlösung und vertiefen zwischenmenschliche Beziehungen etc. (vgl. Willems 2008, S. 140).

Zwischenfazit: Es geht also auf dieser ersten Ebene um den Erwerb von Kompetenzen, die als Grundlage der Hochschullehre gelten. Die Kenntnisse beziehen sich auf Lerntheorien, Grundlagen der Kommunikation, Konfliktmanagements und besonders auf die Erschließung von Lernvoraussetzungen von Studierenden. Dies zeigt, dass Hochschullehrer jen-

seits der fachspezifischen Kompetenzen weitere andere Kompetenzen wie z.B. die Schlüsselkompetenz besitzen müssen, welche die Qualität ihrer Lehre erheblich verbessern.

Die zweite Ebene betrifft einen zentralen Bestandteil jeder Bildungsprozesse: die Didaktik. Es ist sehr wichtig, dass Hochschullehrer die Grundlagen der Didaktik, der Methodik und einige aktivierende Methoden beherrschen. Didaktik ist nicht mit Methodik zu verwechseln. Die Didaktik beruht auf wissenschaftlichen Theorien und Forschungsergebnissen und versteht sich vor allem als

- die Wissenschaft vom Lehren und Lernen,
- die Theorie oder Wissenschaft vom Unterricht,
- die Theorie der Bildungsinhalte,
- die Theorie der Steuerung von Lernprozessen und
- die Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorie (vgl. Flender 2008, S. 171 f).

Im deutschen Hochschulraum unterscheidet man beispielsweise drei wichtige didaktische Ansätze: Die lerntheoretische Didaktik beruht auf dem Leitbegriff des Lernens und besteht in einem Raster zur Planung und Analyse von Unterricht. Die bildungstheoretische Didaktik von Klafki privilegiert den Leitbegriff der Bildung. Im Zentrum dieses Ansatzes liegen die Bildung der Persönlichkeit bzw. die Entwicklung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, und Solidaritätsfähigkeit. Die konstruktivistische Didaktik betont die selbstständige Konstruktion von Wissen durch Lernende. Dabei müssen durch Bereitstellung anregender Lernumgebungen die individuellen Prozesse der Wissenskonstruktion des Lernenden optimal unterstützt werden (vgl. ebd. S., 172).

Hochschullehrende müssen didaktisch handeln, wobei das didaktische Kerngeschäft in der Planung, Durchführung und Auswertung von Lehrveranstaltungen besteht. Dabei ist wichtig, Inhalte, Ziele, Methoden, Organisationsformen, Medien und Rückmelde-Verfahren im Blick zu halten. Der ganze Prozess muss dann die Voraussetzungen von Lehrenden (Fachwissen, Persönlichkeit, Motivation), die Voraussetzungen und Ziele von Studierenden (subjektive Lernkonzepte, Selbstwirksamkeitserwartungen, themenbezogene Interessen) sowie die curricularen, institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Leitlinien, Räumlichkeit, Ausstattung) berücksichtigen (vgl. ebd. S., 173).

Nachdem die Didaktik da „was und warum soll etwas gelernt werden?“ bestimmt hat, kommt dann die Bestimmung des „wie und womit soll etwas gelernt werden?“, d.h. die Methodik. Sie ist eine weitere Kompetenz auf dieser zweiten Ebene. Didaktik beschäftigt sich also mit der Sinnhaftigkeit und die Methodik mit dem Instrumentarium (vgl. Jaschinski 2008, S. 207). Durch Methodik in der Hochschullehre sind Formen und Verfahren gemeint, in und mit denen sich Lehrende und Studierende natürliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen (vgl. ebd., S. 208). Die Wahl der Methode ist abhängig von der didaktischen Entscheidung. Aus der großen Auswahl an Methoden setzt der Dozent freilich jene unter Berücksichtigung seiner didaktischen Entscheidung um. Die Auswahl einer Aktionsform (kleine Interaktionseinheiten im Lehr- und Lernprozess), beispielsweise Gesprächsformen (Diskussion, Debatte) oder Vortragsformen (Lehrervortrag, Studentenreferat), erfolgt im Hinblick auf die Inhalte des Unterrichts. Diese Regel gilt ebenfalls für die Wahl der Sozialformen des Unterrichts (Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit etc.).

Im Hochschulbereich ziehen Jarre und Brinker (2008) „aktivierende Lehrmethoden“ vor, da solche Methoden mehr Raum für studentische Selbstständigkeit und Eigenaktivität schaffen. Selbstständigkeit und Selbstverantwortung fördern die Ernsthaftigkeit, in der studentische Ressourcen und Engagement wachsen. Folglich ernten Lehrende und Studierende gemeinsame Erfolge. Diese Erfolgserlebnisse vermitteln Vertrauen in die Problemlösungskompetenz des Studenten, der dann ermutigt ist, seine Kenntnisse aktiv in den Alltagszusammenhängen zu verwenden. Der Einsatz aktivierender Lehr- und Lernmethoden sollte sich allerdings aus der inhaltlichen Planung der Lehreinheit heraus entwickeln und kein Selbstzweck des Lehrenden sein (vgl. Jarre; Brinker 2008, S. 229).

Die dritte Ebene „Umsetzung bewältigen“ bereitet den Hochschullehrer auf das Unerwartete vor. Ein Lehrender kann nämlich die Grundlagen der Hochschullehre, die Skills der Kommunikation, die Didaktik und die Methoden beherrschen. Er kann seine Veranstaltung sehr gut vorbereitet haben, jedoch bei der Umsetzung mit unerwarteten Reaktionen von Studierenden konfrontiert sein. Hochschullehrer müssen deswegen offen und anpassungsfähig sein. Sie sollten nicht überrascht sein, überrascht zu werden. Es ist nicht erforderlich, dass eine gute Lehre nur planmäßig abläuft. Das ist sogar kontraproduktiv, weil Offenheit, Lebendigkeit und bedürfnisaktuelle Veränderungen dabei verhindert werden (vgl. Jarre 2008, S. 275). Im Gegenteil wichtiger ist die Bereitschaft des Hochschullehrers, Anregun-

gen von Studierenden nachzugehen, Neues flexibel zu integrieren, Studierende spontan mit klärender Ausarbeitung weiterer Aspekte zu beauftragen und eigene Planungen anzupassen (vgl. ebd.).

Die vierte und vorletzte Ebene geht auf die wichtige Frage der Prüfung bzw. der Evaluation ein. Neben den schon erwähnten Kompetenzen wird von Hochschullehrenden erwartet, dass sie das Thema „Prüfung“ besonders beherrschen. D.h. sie müssen Prüfungskriterien beispielsweise Objektivität, Reliabilität und Validität respektieren (vgl. Roloff 208, S. 311). Eine Prüfung besteht aus mehreren Phasen mit bestimmten Anforderungen wie z.B. die Prüfungsvorbereitung, -erstellung und -organisation, die eingehalten werden müssen. Bei der Prüfungsvorbereitung sollen beispielsweise Lernzielorientierungen und Schwierigkeitsgrad berücksichtigt werden. Wichtig ist ebenfalls auf die Prüfung vorzubereiten. Das erfolgt, wenn z.B. schon am Anfang der Lehrveranstaltung Dauer und Form der Prüfung, zugelassene Hilfsmittel oder Stoffe bzw. Erwartungen erläutert werden (vgl. ebd.).

Die fünfte Ebene ist eine Art von Konsequenzen der bisher erwähnten Kompetenzen, wofür Hochschullehrende verfügen müssen, um die Qualität der Bildung zu sichern bzw. zu optimieren. Der Erwerb aller dieser Kompetenzen in einem Hochschulumilieu, das ständig den raschen Entwicklungen und Änderungen aller Arten ausgesetzt ist, setzt die Frage der Personalentwicklung voraus. Hochschullehrende sollten an Weiterbildungsmaßnahmen regelmäßig teilnehmen, nicht nur um neue Kompetenzen zu erwerben, sondern auch um schon erworbene Kompetenzen zu sichern, zu reaktivieren bzw. anzupassen. Die ganze Hochschule muss sich deswegen als lernende Organisation betrachten, in der „Kompetenz zur Innovation“ lebenslang entwickelt und erworben werden muss (vgl. Jungkind; Willems 2008, S. 367).

Fazit: Über Kompetenzen, die Hochschullehrende besitzen sollten, um die Qualität der hochschulischen (Aus)Bildung zu gewährleisten, kann man umfangreich debattieren. Die in diesem Kapitel fünf erwähnten sind zwingend notwendig. Hochschullehrer müssen sich erstens die dargestellten Grundlagen der Hochschullehre aneignen. Zweitens ist der Erwerb von didaktischen Kompetenzen ebenso wichtig. Drittens bedürfen Hochschullehrer einer gewissen Flexibilität, Offenheit bzw. Anpassungsfähigkeit, damit das Unerwartete bzw. das nicht Geplante nicht als Hindernis erscheint, sondern als Chance bewertet wird, um konsensorientiert Bedürfnissen und Veränderungswünschen von Studierenden Rechnung zu tragen. Viertens sind Kompetenzen bezüglich Prüfungs- und Evaluationsverfahren zu

erwerben. Dies alles muss fünftens in der Bereitschaft des Lehrenden münden, sich ständig weiterzubilden. Die erworbenen Kompetenzen müssen kontinuierlich reflektiert und die Entscheidungen überdacht und gegebenenfalls neu getroffen werden. Nur durch einen solchen „Kompetenzen-Kreislauf“ können Hochschullehrer kompetent sein und es bleiben, um den Anforderungen der Hochschule gerecht zu bleiben bzw. zu werden.

Wenn Lehrende kompetent sind, ist die Chance hoch, dass die Lehre gut wird, weil die „didaktische Kunst“ des Lehrenden allein nicht ausreicht (Kromrey 2001, S. 51). Kompetente Lehrende sollten nämlich eigentlich zum Erfolg führen, aber dabei spielt der Studierende selbst eine wichtige Rolle. Studierende tragen maßgeblich zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich bei (vgl. Richter 1994, S. 16). Vor diesem Hintergrund sollten sie über gewisse Rechte und Pflichten verfügen. Bezüglich der Rechte müssen sie als gleichberechtigte Partner bei Hochschulsteuerungsprozessen behandelt werden. Eine solche Position ist schon auf europäischer Ebene eine Realität (vgl. Berliner-Kommuniqué, September 2003). Auf deutscher Ebene unterstreicht ebenfalls das deutsche Hochschulrahmengesetz, dass die Studierenden bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen sind (vgl. § 6. Hochschulrahmengesetz). Die studentische Beteiligung an der Qualitätssicherung und -entwicklung kann beispielsweise durch eine Bewertung von Lehrveranstaltungen in Form eines unmittelbaren Feedbacks an die Lehrenden durch Fragebögen bzw. durch Teilnahme an weiteren Evaluationsverfahren o.ä. stattfinden. In Deutschland werden beispielsweise, was die Akkreditierung angeht, Studierende neben Wissenschaftlern und Vertretern der Berufspraxis als gleichberechtigte Experten betrachtet (vgl. Hopbach 2005, S. 21 f). Sie sind an der Beurteilung von ganzen Studiengängen und der umfassenden Rahmenbedingungen in der Hochschule beteiligt. Sie können direkt Einfluss nehmen und ihre Meinung äußern, was die Studierbarkeit von Studiengängen einschließlich studienorganisatorischen bzw. didaktischen Aspekten anbelangt. Sie bringen in die Begutachtung andere Perspektiven und andere Kriterien bzw. Bewertungsmaßstäbe ein (vgl. ebd.). Um die studentische Beteiligung zu fördern, wurde sogar im Jahr 2000 nach einem Beschluss des Akkreditierungsrates der studentische Akkreditierungspool ins Leben gerufen. Der studentische Akkreditierungspool vertritt das Interesse der Studierenden im Akkreditierungssystem sowie bei den einzelnen Akkreditierungsverfahren. Er führt Schulungen für studentische Peers durch und vermittelt diese auf Anfrage an die Akkreditierungsagenturen (vgl. ebd., S. 22).

Als Pflichten müssen Studierende selbst durch positive und verantwortliche Mitwirkung bzw. Engagement zur Optimierung der Qualität der Hochschulbildung beitragen. Als Beispiel ist auf europäischer Ebene das Engagement der ESIB, der Vereinigung der nationalen Studierendenverbände, bemerkenswert. Die Vereinigung ist an der Erarbeitung eines Vorschlages für allgemein akzeptable Standards und Richtlinien in der Qualitätssicherung durch das europäische Qualitätsnetzwerk ENQA beteiligt (vgl. Hopbach 2005, S.21). Studierende müssen in aller Verantwortung mit ihrem Studium umgehen, weil im Endeffekt die Verbesserung der Qualität keinen Sinn macht, wenn diese sich auf den Werdegang des Studenten nicht auswirkt. Studierende müssen Abstand von politischer Gewalt nehmen, wie es der Fall auf den meisten afrikanischen Campus ist. In diesem Zusammenhang nennt Huber (2004) beispielsweise zwei studentische Verhalten, die verdienen, überdacht zu werden: Zum einen geht es um die Respektlosigkeit vor der Universität als Raum. Der Autor beklagt, dass Hochschulgebäude Spuren eines „lieblosen“ bzw. „gleichgültigen“ Umgangs (Schmutz an den Wänden, Müll auf den Fußböden, ramponierte Stühle, Bänke und Tische, Zettel überall) seitens der Studierenden tragen. Die Hochschule erscheint als ein Ort, wo Studenten sich aufhalten, nur wenn sie müssen oder dringende Verabredungen haben. Zum zweiten geht es um die Vernachlässigung des Studiums zugunsten der Erwerbstätigkeit oder anderer Tätigkeiten wie der Politik. Solche studentischen Verhalten sind unverantwortlich und sprechen eher gegen die Qualität. Eine Lehrveranstaltung mag von hervorragender Qualität sein, aber sie braucht ein gesundes bzw. sauberes Umfeld, um aufgenommen zu werden. Ebenso merkt ein Student, der von einer Nachtschicht kommt und schläfrig im Hörsaal sitzt, nichts von der guten Qualität des Unterrichts.

Die Verwaltung trägt ebenfalls zur Optimierung der Qualität an Hochschulen erheblich bei. Die Anforderungen, die ihr zukommen, lassen sich allerdings am besten auf der nachfolgenden Ebene verdeutlichen.

- Qualität auf der Ebene der Leitungsstrukturen und Entscheidungsprozesse

Auf dieser Ebene geht es um das Qualitätsmanagement der Hochschule, d.h. wie die Qualitätssicherung bzw. -entwicklung innerhalb einer Hochschule voran zu bringen ist. Das Qualitätsmanagement ist die Tätigkeit der Leitungsebenen, die darin besteht, Informationen aus den Qualitätsprüfungen und -bewertungen, die zu zielgerichteten Entscheidungen zur Erhaltung oder Verbesserung der Qualität führen, aufzubereiten (vgl. Hener 2004, S. 113). Um eine Hochschule qualitativ zu managen, d.h. eine Hochschule so zu steuern, dass

die Qualität gewährleistet wird, ist es erforderlich, dass sich die Hochschule selbst vor allen anderen Dingen als Organisation versteht und sich auch so „verhält“. Diese Organisation muss eine interne übersichtliche Gliederung für die Qualitätsarbeit (z.B. Leitung, Fakultäten, Institute bzw. Fachbereiche, wissenschaftliches Personal, Mitarbeiter, Strukturen und klare Entscheidungsprozesse) mit klaren Verantwortlichkeiten und wirkungsvollen Steuerungsmöglichkeiten aufweisen (vgl. Nickel; Zechlin 2006, S. 193). Die erfolgreiche Aufwendung der Qualität wird nun davon abhängen, wie jeder Akteur in dieser Organisation seine Aufgabe auf der geeigneten Ebene erledigt und wie die Koordination zwischen den verschiedenen Akteuren bzw. Ebenen abläuft. In der Aufbauorganisation einer Hochschule kommt allerdings den Leitungsstrukturen und den Entscheidungsprozessen eine besondere wichtige Rolle zu.

Was die Leitungsstrukturen angeht, erweist sich der Hochschulleiter als der Eckpfeiler der Qualitätsentwicklung (vgl. Weber 2006, S. 239). Er muss ein offener, verfügbarer und flexibler Mensch sein, dessen erste Aufgabe darin besteht, eine Qualitätskultur in der Hochschule durchzusetzen (vgl. 2004, S. 63ff). Qualitätskultur ist ein umfassendes Konzept, welches das Ziel verfolgt, fortwährend Qualitätsverbesserungen erreichen zu wollen und zu können. Sie bezieht sich auf Werte, Haltungen und Verhalten einer akademischen Gemeinschaft, hohe Anforderungen an die Qualität zu stellen. Qualitätskultur braucht die notwendige Unterstützung und den Zusammenhalt der akademischen Gemeinschaft durch die Entwicklung einer effektiven Gemeinschaftsbildung. Qualitätskultur beschreibt ebenfalls einen Wechsel der Werte, der Haltung und des Verhaltens innerhalb einer Hochschule und begleitet den ganzen Prozess der Studienangebotsentwicklung und des Studienangebots. Die Qualitätskultur ist als „Haltung“ und „Wollen“ durch die Leitung zu entwickeln, zu fördern und zu stabilisieren (vgl. Kohler 2004, S. 63). Geeignete Elemente zur Entwicklung von Qualitätskultur sind nach Kohler:

- Kommunikation, formell und informell und bei gegebenen Hierarchien in beide Richtungen etablieren und pflegen,
- Sicherstellen der Teilhabe von Akteuren, einschließlich Studierender, Mitarbeiter sowie externe Beteiligten,
- Arbeitsteams bilden und untereinander sinnvoll und wirkungsvoll zuordnen,
- gemeinsame Lernprozesse organisieren,

- Zuständigkeit nicht nur sinnvoll verteilen, sondern auch sinnvoll verschränken, insbesondere das Subsidiaritätsprinzip sinnvoll anwenden,
- Beiträge von Teilhabern ernst nehmen,
- Entscheidungen anhand von Sachkriterien begründen und Transparenz von Inhalten und Verfahren gewährleisten (vgl. ebd., S. 64).

Die Hochschulleitung muss dabei in geeigneter Weise sicherstellen, dass diese Elemente eingesetzt werden und wirksam sind. Kurz: es müssen Vertrauen durch Integration und Offenheit in den hochschuleigenen Prozessen geschaffen und Qualitätswillen und Qualitätsverstehen orientierte Kompetenzen aufgebaut werden. Als Eigenschaft im Hinblick auf die Schaffung einer Qualitätskultur braucht der Leiter das, was im Englischen „leadership“ heißt, und was Kohler „Führung“ nennt. Die Leitungsaufgaben sind in folgenden zehn Schritten zusammengefasst:

1. Organisation von Lernprozessen, Kommunikationswegen und Teilhabe,
2. Mitwirkung bei der Aufgabenzuordnung, beispielsweise bei der Bestimmung von Zentralität und Dezentralität,
3. Kompetente Ansprechpartner identifizieren und Expertise bereitstellen,
4. fachliche Arbeitsteams mit spezifischen sachlichen und prozeduralen Kompetenzen schaffen,
5. Zeitmaße definieren und Verantwortung übergeben,
6. Ergebnisse zusammenfassen und evaluieren,
7. Bewusstsein für Gestaltbarkeit, Veränderbarkeit aber auch für Verantwortung schaffen- Umsetzungsmodelle skizzieren und realisieren helfen,
8. für Problembewusstsein und Chancenwahrnehmung sorgen, insbesondere auf der Basis einer gemeinsamen Identifizierung von Stärken und Schwächen in Gegenwart und Zukunft (Prognose),
9. externe Partner gewinnen z.B. in Politik und Medien,
10. Finanzierung und Rechtsrahmen entwickeln (vgl. Kohler 2004, S. 65 f).

Der Hochschulleiter muss alle diese o.g. Schritte in geeigneter Weise den in der Hochschule gestellten Aufgaben und der Binnenkultur des Hochschulumfeldes anpassen. Vor dem Hintergrund aller dieser Anforderungen an die Hochschulleitung ist, mangels einer Professionalisierung der Führung, zumindest eine Ausbildung bzw. regelmäßige Weiterbildung dieser erforderlich.

Hochschulen bedürfen eines professionellen Managements, um deren immanente Widersprüche, Dilemmata und Zwiespältigkeit handhabbar zu machen (vgl. Wolff 2006, S. 36). Dieser Prozess der Professionalisierung von Führung ist in erster Linie als individueller Erfahrungs- und Reflexionsprozess zu organisieren.

Die soeben an die Hochschulleitung gestellten Anforderungen gelten auch für die Leitung einer Fakultät, eines Instituts oder eines Fachbereiches. Auf jeder Entscheidungsebene müssen Leiter den o.g. Anforderungen gerecht werden. Von ihnen werden dieselben Kompetenzen erwartet. Der Leiter im Hochschulbereich soll unabhängig von der Verantwortungsebene ein „Manager“ sein. Jemand, der versteht, dass eine Hochschule, eine Fakultät oder ein Institut zu führen, eine einsame Aufgabe ist, dass er, als Manager, zwar ein „primus inter pares“ ist, muss aber Strategien durchsetzen und Prioritäten verteidigen, die seine Kollegen bevorzugen oder benachteiligen können. Er muss jemand sein, der versteht, dass jede Situation in der Hochschule voller Möglichkeiten ist, dass jede Situation eine Vielzahl möglicher Entscheidungsergebnisse und Handlungsalternativen birgt, bei deren Bewältigung die partizipierenden Menschen Kollegen sind, die ein legitimes Recht auf Mitsprache haben. Er muss endlich jemand sein, der versteht, dass die Menschen die wichtigste Ressource von Organisationen und die wichtigste Quelle von Innovationen sind (vgl. Wolff 2006, S. 42).

In diesem Zusammenhang vergleicht beispielsweise Mühlbacher (2006) eine Fakultät mit einer Marke (Kennzeichen, wodurch man eine Leistung oder eine Organisation von anderen unterscheidet) und stellt somit hohe Anforderungen an deren Leitung, die dann die „Markinteressierte“, „Markbedeutung“ und „Markgegenstand“ bestimmen muss. Leitungsstrukturen und Entscheidungsprozesse haben erheblichen Einfluss auf die Qualität der Leistungen. Die beiden zentralen Anforderungen an Leistungssysteme sind die Leistungsfähigkeit (Qualität des Outputs bei den Entscheidungen und bei der Aufgabenerfüllung) und die Wirtschaftlichkeit (sparsamer Ressourceneinsatz). Die Leistungsfähigkeit ist garantiert, wenn die Entscheidungen da getroffen werden, wo das Informationsniveau bezüglich der zu erfüllenden Aufgaben am höchsten ist (vgl. Weber 2006, S. 239). Die Erfüllung dieser Voraussetzung geht mit bestimmten Anforderungen an die Entscheidungsprozesse zusammen.

Bezüglich der Anforderungen an die Entscheidungsprozesse ist zu erkennen, dass das erste Prinzip eines erfolgreichen Managements der Qualität in einer Hochschule die Beteili-

gung der ganzen Hochschulgemeinschaft ist. Nicht nur sind alle Organe der Hochschule an der Struktur- und Entwicklungsplanung zu beteiligen, auch ist eine Interaktion zwischen den einzelnen Gremien für die Effizienz der Qualität maßgebend (vgl. Hommelhoff 2006, S. 249). Qualitätsentwicklung in Hochschulen kann nämlich nicht nach einer „Top-Down-Strategie“ erfolgen, weil die Organisation Hochschule einzelne Bereiche bzw. Personen enthält, die über weitgehende Handlung- und Entscheidungsfreiheit verfügen (vgl. Arnold 2004, S. 223). Zwar kommen bei diesem partizipativen Prozess den Leitungen (Hochschulleitung, Fakultätsleitung) besondere Anforderungen zu, aber alle müssen beteiligt sein. Der Identifikations- und Adaptationsprozess ist nicht isoliert auf der Leitungsebene zu fällen. Im Gegenteil ist es Aufgabe des Leiters, diesen Prozess durch Diskurs mit allen Beteiligten zu führen. Die Leitung muss diesen Prozess nicht nur äußerlich führen, sondern auch sich inhaltlich kompetent engagieren. Dabei sind Motivation, Information und Diskurs von Bedeutung (vgl. Kohler 2004, S.67).

Die Umsetzung der schon erwähnten Qualitätskultur beispielsweise ist keine Frage der Führung allein unter Ausblendung anderer Hochschulbereiche oder einzelner Akteure. Dieses Konzept von Qualitätskultur in Hochschulen betrifft die Sicherung der Ganzheitlichkeit unter Arbeitsteilung nach Autonomiebereichen und erfordert eben deswegen, dass unterschiedliche Autonomiebereiche in der Institution Hochschule anerkannt werden. Die Teileinheiten müssen sich als Teile des Ganzen verstehen und dementsprechend handeln (vgl. ebd., S.60). Trotz des kollegialen Umgangs mit dem Qualitätsmanagement einer Hochschule kann es jedoch zu Blockierungen kommen, welche der Qualität erheblich schaden können. Um solchen Problemen vorzubeugen, schlägt Kohler (2004) den Einsatz einiger Instrumente vor:

- Die Leitung kann sich, unabhängig von der institutionellen Fakultätengestaltung einen konkreten Ansprechpartner für den jeweiligen Studiengang benennen. Mit diesem Ansprechpartner sollen Kommunikationswege gesichert und punktuelle Veränderungen anstatt Studienstrukturenreform erleichtert werden.
- Eine Einrichtung kann sich neben einer klaren Leitungsorganisation und dem Vorhandensein einer fachlich kompetenten Arbeitsebene eine „Komiteestruktur“ erlauben, die für die Einbindung von Teilhabern, die Qualitätserhöhung und die Verbesserung der Kommunikationsflüsse sorgt.

- Die Verteilung von zentralen und dezentralen Kompetenzen muss so sorgfältig erfolgen, dass das Subsidiaritätsprinzip z. B. nicht zur Gestaltlosigkeit des Prozesses bzw. willkürlichen Gesichtslosigkeit der Studiengangsentwicklung führt.
- Vor dem Hintergrund der zentralen Bedeutung des Sammelns und Verteilens von Informationen sind die Organisation von Konferenzen oder Workshops sowie der Aufbau entsprechender elektronischer Informationswege in der Hochschule erforderlich.
- Im Hinblick auf die Überprüfung der Zielerreichung sind Evaluationssysteme aufzubauen, die Fehlentwicklungen nachsteuern und ständige Qualitätsbemühungen ermöglichen (vgl. ebd., S. 76 f).
- Die Reformfinanzierung bedarf einer besonderen Berücksichtigung beispielsweise zur Absicherung von Reformprozesskosten und zur Förderung von Reformbemühungen.

Die oben genannten Anforderungen an die Akteure auf der Leitungsebene sowie auf den verschiedenen Entscheidungsebenen sind im Grunde genommen eher als Herausforderungen zu betrachten, deren Bewältigung nicht nur Gestaltungswillen oder Entscheidungskompetenzen verlangt. Sie bedürfen vielmehr eines klaren Rollenverständnisses, welches durch Personalentwicklung gefördert werden muss. Dabei ist wichtig zu definieren, welche Akteure welche Kompetenzen besitzen müssen, um die Hochschule bei diesen Herausforderungen aktiv zu unterstützen (vgl. Ebel-Gabriel 2006, S. 218).

Für Mehrtens (2006) kann Personalentwicklung beträchtlich Beiträge zur Rollenfindung und Kompetenzentwicklung von Lehrenden, Führungskräften und jungen Wissenschaftlern leisten. Personalentwicklung kann beispielsweise:

- Orientierungen vermitteln,
- über Perspektiven informieren,
- Blicke und Sichten öffnen,
- Selbstreflektion initiieren und fördern,
- (organisatorische) Entwicklungsprozesse flankieren,
- Führungsrollen entwickeln und konsolidieren und gezielt fördern.

In diesem Zusammenhang nennt Mehrtens das Beispiel der Universität Bremen, die im Rahmen der Personalentwicklung mit Theaterregisseur und Improvisationstheater kooperiert, um Erfahrung im Bereich der Selbstwahrnehmung und Situationseinschätzung zu ermöglichen (Mehrtens 2006, S. 255).

Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Personalentwicklung etablieren sich in den letzten Jahren in Deutschland Masterstudiengänge im Bereich „Higher Education“ bzw. „Wissenschaftsmanagement“ (vgl. Kehm 2006, S. 262). Als Beispiele seien genannt:

- der postgraduale Studiengang „Master of Higher Education“ an der Universität Hamburg,
- der MBA-Studiengang „Bildungsmanagement“ an der Universität Oldenburg,
- der Studiengang „Master of Evaluation“ an der Universität des Saarlandes.

Die vorletzte Ebene, die die Qualität der hochschulischen (Aus)Bildung ausmacht, ist die Qualität der Dienstleistung. Diese betrifft die Bildung bzw. Ausbildung, die Lehre, das Studium, die Beratung bzw. die Betreuung, die Weiterbildung, die Forschung und den Wissenstransfer. Es wird sich allerdings im Folgenden mit der Qualität der Lehre und des Studiums beschäftigt, da Lehre und Studium an allen Hochschularten vorhanden sind.

- Qualität auf der Ebene der Lehre und des Studiums

Die Lehre ist „gut“, wenn sie auf berufliche Tätigkeitsfelder vorbereitet, zu wissenschaftlicher Arbeit bzw. zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen und sozialen Rechtsstaat befähigt, nicht nur fachliches Wissen und Methoden vermittelt, sondern auch Schlüsselqualifikationen beispielsweise Autonomie, Toleranz, kommunikative und soziale Fähigkeiten fördert (Berendt 2000, S. 248).

Für die Europäische Rektorenkonferenz sowie für die UNESCO zeichnet sich „gute Lehre“ außer den schon o.g. Kriterien dadurch aus, dass gute Lehre Studierende für lebenslanges Lernen motiviert und prozessorientiertes Lernen fördert, nämlich durch Verstehen, Anwenden, Übertragen und kreatives Problemlösen (vgl. ebd.). Die Sicherstellung einer solchen „guten Lehre“ hängt von der gesamten Lehr-Lern-Situation ab beispielsweise Lehr- bzw. Ausbildungsprogramm, Lehrmittel, Lernende, materielle Umgebung sowie soziale Umgebung (Kromrey 2001, S. 51). Wichtig dabei ist allerdings die Art und Weise, wie der Lehrende den Inhalt vermittelt. Es sei nachfolgend von mehreren Arten und Weisen zwei Beispiele dargestellt, wie „gute Lehre“ hergestellt werden kann:

- Das erste Beispiel ist die teilnehmerorientierte Lehre. Sie ermöglicht beispielsweise, dass Lernziele, Lernvoraussetzungen, Erwartungen bzw. Einschätzungen von Studierenden bei der Planung und Darbietung von Unterricht in Kauf genommen werden. Eine solche Ermittlung ist möglich, wenn beispielsweise am Anfang des

Semesters eine „kleine Befragung“ betreffs Gründe für Teilnahme, Beschreibung der Studiensituation, bevorzugter Lernformen oder persönlicher Lernziele durchgeführt wird (vgl. ebd. S. 52 f).

- Das zweite Beispiel fußt auf Empfehlungen der Johannes Gutenberg-Universität zur Sicherung der Qualität der Lehre (vgl. o.J.). Durch die Einhaltung von folgenden sieben Aspekten ist die Chance erheblich hoch, dass die Lehre gut wird:
 - Mehrdimensionalität der Lehre: Die Lehre ist hier als mehrdimensionale Leistung zu verstehen. Sie soll sowohl zur wissenschaftlichen Exzellenz beitragen als auch allgemeine Fähigkeiten bzw. spezifische Fachkenntnisse vermitteln.
 - Übereinstimmung über ein Fachverständnis: Es geht darum, dass sich die Lehrenden eines Faches auf ein Fachverständnis abstimmen. Die Lernziele werden dann von diesem Verständnis abgeleitet und stets angepasst.
 - Transparenz und Bedeutung von Lernzielen: Lernziele eines Faches müssen unter den Lehrenden dieses Faches bekannt und Gegenstand von Austausch sein. Sie sind ebenfalls mit Anforderungen und Beurteilungskriterien den Studierenden zu vermitteln.
 - Anschlussfähigkeit: Damit ist gemeint, dass Lehrveranstaltungen und Studienabschnitte aufeinander aufgebaut sind und sich sinnvoll ergänzen. Das Studienangebot muss ferner den nach dem Studium erwarteten Anforderungen gerecht sein.
 - Gute Betreuung: Sie erfolgt in der Form einer angemessenen und frühzeitiger Leistungsrückmeldung. Sie bezieht die Erörterung von Stärken, Schwächen und Entwicklungsmöglichkeiten von Studierenden ein. Eine solche Betreuung fördert studentisches Potential, schafft Vertrauen und gegenseitigen Respekt.
 - Anbindung von Lehre und Forschung: Forschung und Lehre müssen sich nicht ausschließen, sondern sich vervollständigen. Einblick in die Forschung sollte den Studierenden frühzeitig vermittelt werden.
 - Weiterbildung: Sie ist ebenfalls eine Voraussetzung der „guten Lehre“. Lehrende sollen sich ständig weiterbilden. Lehrmethoden und systematisierte Erfahrungen bezüglich der Lehre können auch autodidaktisch weiterentwickelt werden.

Genau wie die gute Lehre hängt ebenfalls das gute Studium von mehreren Faktoren beispielsweise Lehrprogramme, Prozess, Institution, Lehre, Lehrende etc. ab (vgl. Carstensen; Hofmann 2004, S. 13 ff). Wie trägt aber der Studierende selbst in diesem sozialen Gefüge

zur Qualität des Studiums bei? Ein gutes Studium erfolgt, wenn der Studierende vor allen anderen Dingen eine verantwortliche Haltung gegenüber seinem Studium einnimmt. Eine solche Haltung fängt schon mit der Wahl des Studiengangs an. Er muss wissen, was er will. Deswegen ist diese Wahl in Bezug auf die zukünftigen beruflichen Perspektiven zu treffen. Danach treten zwei wichtige Momente auf: die Zeit der Darbietung der Veranstaltung der Lehre von dem Lehrenden und die Zeit des Lernens außerhalb der Hochschule. Während der Darbietung wird vom Studierenden erwartet, dass er ruhig und konzentriert bleibt und sich möglichst beteiligt. Wenn der Unterricht gut verfolgt und verstanden ist, ist das Lernen erleichtert. Die Verständnisfragen, die dabei entstehen, sollen notiert und bei Gelegenheit gestellt werden. Während der Phase des Lernens kann kein allgemeines Rezept vorgeschlagen werden, da Studierende unterschiedlich lernen. Allerdings sollten Strategien bzw. Methoden entwickelt werden, wodurch am besten gelernt wird. Wer die Prüfung am ersten Vorlesungstag vorzubereiten anfängt, hat die Hälfte der Prüfung schon bestanden. Regelmäßig lernen ist besser als der „Daueransatz“ in der letzten Woche vor der Prüfung. Letztendlich hängt die Qualität der hochschulischen (Aus)Bildung von der Qualität der Infrastrukturen ab wie die Räumlichkeit und Ausstattung beispielsweise Klassenräume, Bibliotheken, Medien, Rechenzentren und Labore.

4.4.3 Verfahren der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung im Hochschulbereich

Qualitätssicherung und -entwicklung ist all das, was Hochschulen zur Erhaltung und zur Entwicklung der Qualität ihrer Dienstleistung bereits getan haben, ohne dass dem ein Qualitätsmanagement-Konzept zu Grunde liegt (vgl. Pasternack 2004, S. 24). Es gibt mittlerweile viele Qualitätssicherungsverfahren im Hochschulbereich. Neben den sogenannten traditionellen Qualitätssicherungsinstrumenten wie Methodenbindung, fachliche Kommunikation, Reputation, Studienreform, Prüfungen, Symbolverwaltung und externe Steuerungsinstrumente (vgl. ebd. S.24 ff) unterscheidet man heute zwischen hochschulspezifischen Qualitätssicherungsverfahren und Verfahren aus der Wirtschaft, die allerdings dem Hochschulbereich angepasst worden sind (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007). Es gibt mindestens acht hochschulspezifischen Qualitätssicherungsverfahren. Es sind:

- **Interne und externe Evaluation**

Evaluation definiert die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) als „... die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstands. Die erzielten Er-

gebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen“ (zitiert aus Soellner; Braun; Gusy 2005, S. 72).

Systematische Verfahren für die Qualitätssicherung und -verbesserung der Hochschulausbildung durch Evaluation sind erst seit der Mitte der 1980er Jahre in Westeuropa eine Realität geworden: 1984 in Frankreich, Ende der 1980er Jahre in den Niederlanden, Großbritannien, und Dänemark (vgl. Dieter Daniel 2004, S. 139 f). In Deutschland beginnt die systematische Evaluation an Hochschulen am Anfang der 1990er Jahre (vgl. Künzel 2006, S. 19) als Folge der EntschlieÙung „Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre“ des 176. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz am 3. Juli 1995 (vgl. Alpei 2006, S. 7). Die ersten Bemühungen in Afrika fingen 1997 unter der Führung der UNESCO an.

Die interne und externe Evaluation haben zum Ziel, die Qualität von Lehre, Studium und Forschung zu sichern und zu entwickeln. Evaluation kann summativ (in diesem Fall bewertet sie Ergebnisse) oder formativ sein und berät bzw. begleitet in diesem Fall den ganzen Prozess, welcher auf eine bessere Qualität gerichtet ist (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S.7).

Die interne Evaluation besteht in einer kritischen Bestandaufnahme durch ein Fach oder einen Fachbereich bezüglich seiner Leistung. Dabei wird die zukünftige strategische Ausrichtung (das Profil) geklärt. Die interne Evaluation endet mit einem Bericht, dem sogenannten „Selbstreport“, der die Stärken und Schwächen der Organisation benennt sowie auch Maßnahmen für die künftige Profilierung vorschlägt (vgl. ebd.). Die externe Evaluation wird durch Gutachter (Peers) durchgeführt. Sie ist eine Ergänzung der internen Perspektive durch den Blick von außen. Peers beurteilen abhängig von den Zielen des Evaluationsverfahrens Lehre, Studium und Forschung vor dem Hintergrund des Selbstreports und einer ein- bis zweitägigen Vor-Ort-Begehung. Empfehlungen und Anregungen der Peers werden am Ende in einem schriftlichen Gutachten erläutert (vgl.ebd.).

Interne und externe Evaluation bedeuten aber nicht automatisch Qualität. Ihr Erfolg hängt von der Angemessenheit der aus ihnen gezogenen Schlussfolgerungen und ihrer Umsetzung ab. Diese letzte Phase (Follow up) stellt die letzte Phase der sogenannten „mehrstufiger Evaluationsverfahren“ (interne Evaluation, externe Evaluation, Follow up) dar, die sich

in verschiedenen europäischen Ländern bewährt hat (vgl. Dieter Daniel 2004, S. 139). Reissert und Konnerth (1998) nennen außerdem folgende zehn Erfolgsfaktoren der Evaluation:

- Ziele setzen und Rahmenbedingungen für die Evaluation klären,
 - Evaluation im Fach verankern und Autonomie gewähren,
 - Engagement der Lehrenden und Studierenden stärken, Bereitschaft zur Veränderung und zum Lernen erhalten,
 - Diskurs anstoßen, Vertrauen aufbauen, Kooperation intensivieren,
 - vielfältige Daten und Methoden nutzen und zielorientiert erheben,
 - Lösungen aufzeigen und Ergebnisse öffentlich machen,
 - pragmatisch vorgehen, Aufwand und Kosten der Evaluation abwägen,
 - Umsetzung vorstrukturieren, Follow-up verbindlich machen,
 - Evaluation als kontinuierliche Aufgabe betrachten,
 - Evaluationsaktivitäten miteinander vernetzen und voneinander lernen.
- **Lehrberichte**

Länder verpflichten Hochschulen durch gesetzliche Vorgaben, die Öffentlichkeit über ihre Leistungen in Studium und Lehre zu informieren. Ziele, Adressaten und die aus den Berichten zu ziehenden Konsequenzen werden in den Vorgaben nicht benannt. Der Zusammenhang zwischen den Berichten und den anderen Evaluations- und Qualitätssicherungsverfahren, beispielsweise interne und externe Evaluation bzw. Akkreditierung, bleibt auch vielfach offen. Die gesetzlichen Vorgaben sind länderspezifisch und unterscheiden sich im Hinblick auf folgende Aspekte:

- Umfang der zu erhebenden quantitativen Daten und Indikatoren,
- Aggregationsebene des Berichtes (ob z.B. jedes Fach, jeder Fachbereich einen Bericht erstellen soll oder ob ein Gesamt Bericht pro Hochschule ausreicht),
- Die Häufigkeit der Erstellung (eine Spannweite von 1 bis 3 Jahre ist ausreichend),
- Die Vorschriften zu Veröffentlichung und Begleitung des zuständigen Ministeriums (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S.9).

In Lehrberichten werden also die geforderten Informationen zur Verfügung gestellt. Dabei sollen die erforderlichen Grunddaten ungeachtet ihrer notwendigen Erläuterung und Bewertung in standardisierter Form angeboten werden, klar gegliedert und leicht zugänglich sein.

Es handelt sich beispielsweise in Deutschland bei den bisher vorgelegten Lehrberichten um eine Mischung aus statistischen Daten und Kennziffern sowie deskriptiven Aussagen, die mit Bewertungen von Studierenden, Absolventen oder Peers ergänzt sind. Der Umfang sollte ferner 15 Seiten nicht überschreiten. (vgl. ebd.).

- Lehrveranstaltungsbeurteilung

Das Verfahren besteht darin, dass Studierende die Qualität einer Lehrveranstaltung hinsichtlich Aufbau, Didaktik und Durchführung bewerten und wird mittlerweile an vielen Hochschulen weltweit zur Qualitätsverbesserung der Lehre eingesetzt (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S.10). Die Bewertung erfolgt anhand von Fragebögen, wobei unterschiedliche Aspekte, die für eine qualitativ gute Lehre ausschlaggebend sind, berücksichtigt werden. Die Aspekte beziehen sich je nachdem stärker auf die Lehrveranstaltung oder das Curriculum. Standardisierte und offene Fragen sind bei der Gestaltung der Fragebögen zu beachten. Um den Erfolg von Lehrveranstaltungsbeurteilungen zu garantieren, ist es erforderlich, dass sich Lehrende und Studierende über deren Ergebnisse unterhalten. Dabei können Vorstellungen einer guten Lehre präzisiert und Rückschlüsse im Hinblick auf Optimierung gezogen werden (vgl. ebd.).

Kritiker von Lehrveranstaltungsbeurteilungen meinen aber, dass dieses Verfahren die Qualität der Lehre nicht bewerten kann. Es ist der Fall von Kromrey (2005). Er rechtfertigt seine Meinung um zwei Blickwinkel: erstens das Prinzip der Einsetzung des Befragens als Messungsinstrument und zweitens der Student als Subjekt der Messung.

Zum ersten findet er es sehr problematisch, standardisiertes Befragen als Instrument der Informationsgewinnung einzusetzen. Für ein solches Vorgehen müssen hinsichtlich des Erhebungsgegenstandes und der Forschungssituation sehr anspruchsvolle Voraussetzungen erfüllt sein. Als Beispiele muss der Gegenstand bzw. das Objekt der Beurteilung eindeutig definiert sein; das zu messende „Merkmal“ bzw. die Variable muss klar definiert und operationalisiert sein; eine „Mess-Skala“ (Vergleichsmaßstab) muss existieren und eindeutig definiert sein (incl. eindeutiger Skalen-Endpunkte sowie unterscheidbarer Abstufungen zwischen den Skalen-Endpunkten).

Darüber hinaus müssen die Befragten selbst in der Lage sein, das Objekt intersubjektiv übereinstimmend zu identifizieren, das zu messende Merkmal auch intersubjektiv übereinstimmend zu erkennen und zwar mit identischer Semantik und identischer Perspektive. Die Befragten müssen ferner in der Lage sein, die „Mess-Skala“ in intersubjektiv übereinstim-

mender Weise auf das zu messende Objekt anzuwenden, was bedeutet: Messung durch Vergleich der Merkmalausprägung eines Objekts mit einem Vergleichsmaßstab und Übersetzung dieses Vergleichs in Skalenpunkte. Da aber diese Voraussetzungen fast immer nicht erfüllt sind, findet Kromrey studentische Lehrveranstaltungsbeurteilungen ungeeignet, die Qualität der Lehre zu bewerten (vgl. Kromrey 2005, S. 65).

Zum zweiten scheint ihm der Student als zu sehr betroffen, um die Qualität eines Lehrbetriebs objektiv zu bewerten:

- Bei der Bewertung eines Unterrichtes berücksichtigen Studenten nicht die o.g. Kriterien, sondern urteilen mit Bezugnahme auf unterschiedliche Ziele, Bedürfnisse und Voraussetzungen.
- Schon das eigene Interesse, das man in eine Lehrveranstaltung von Anfang an mitbringt, beeinflusst den Lernerfolg.
- Wann ist etwas „gut“, wann „schlecht“ und wann „mittelmäßig“. Ist dieser Standard von allen Studenten in übereinstimmender Weise angewendet? (vgl. Kromrey 2005, S. 65 f).

In einer ähnlichen Weise betont Weber (1919), dass die Lehrperson im Vordergrund von studentischen Bewertungskriterien steht. Mit anderen Worten beschränken sich Studenten bei ihrer Bewertung auf Äußerlichkeiten beispielsweise Temperament, sogar Stimmfall.

Rindermann (2009) betrachtet seinerseits die Lehrevaluation als „hoheitlichen Eingriff in die Wissenschaftsfreiheit“. Die Evaluationswut, alles zu evaluieren, was evaluierbar ist, ist für ihn eine krankhafte „Evaluitis“. Betrachtend die aufwendige und hohe zeitliche Frequenz der Erhebungsverfahren klagt Rindermann ebenfalls die „Evaluationsmüdigkeit“.

Zwischenfazit: Trotz aller dieser Kritiken ist die Verwendung von Studierendenbefragung als Instrument des hochschulischen Qualitätsmanagements von großer Bedeutung. Obwohl sie nicht schon Evaluation sind, liefern die Ergebnisse wichtige qualitätsrelevante Informationen (vgl. Kromrey 2005, S. 71). Sie sind Monitoring-Instrumente, die über die Qualität der Dienstleistung Lehre informieren und somit eine bessere Ressourcenplanung und -nutzung ermöglichen. Evaluationsergebnisse sind ferner als Orientierungshilfe für Studierende zu betrachten (vgl. Soellner; Braun; Gusy 2005, S.74). Auf einer Beziehungsebene können Studierendenbefragungen die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden fördern bzw. Kommunikationsdefizite bereinigen.

Eine anonymisierte Veranstaltungskritik kann positive Auswirkungen da schaffen, wo bis dahin verschwiegene Unzufriedenheit herrschte (vgl. Gohlke 2005, S. 81).

- **Akkreditierung von Studiengängen**

Der Begriff „Akkreditierung“ stammt vom lateinischen Wort „*accredere*“ und bedeutet „Glauben schenken“. Akkreditieren bezeichnet das Vorgehen, welches darin besteht, dass eine offizielle bzw. eine allgemein anerkannte Instanz einer anderen das Ausüben einer gemeinnützigen Tätigkeit bescheinigt. Auf eine Hochschule angewendet gibt es „Akkreditierung“, wenn eine anerkannte akkreditierte Agentur einen Studiengang akkreditiert. Unter Akkreditierung kann jedoch auch lediglich das Verfahren verstanden werden, das sich eingehend mit einer bestimmten Materie beschäftigt. Hierbei ist die Akkreditierung bereits die Aufnahme der Eigenschaftsuntersuchung und nicht die Bescheinigung des Endergebnisses. Im Hochschulbereich verfolgt die Akkreditierung die Ziele, die Qualität von Lehre und Studium zu sichern bzw. zu entwickeln, die internationale Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen zu verbessern und die Transparenz der Studiengänge zu erhöhen. Im Europäischen Raum verfolgt ferner die Akkreditierung besonders vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses, die Mobilität der Studierenden zu erhöhen, Studierenden, Arbeitgebern und Hochschulen die Orientierung über die neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge zu erleichtern (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S. 11).

Es sei nun einen kurzen Überblick über die Akkreditierung in Deutschland geworfen. Das deutsche Akkreditierungssystem ist dezentral organisiert. Es existiert seit dem 8. Dezember 1998 einen Akkreditierungsrat, dessen Aufgabe darin besteht, Agenturen unter Berücksichtigung der „Kriterien für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen“ zu begutachten bzw. zu akkreditieren, die ihrerseits wiederum Studiengänge akkreditieren, die zu den Abschlüssen Bachelor und Master führen (vgl. Akkreditierungsrat 2010). Der Akkreditierungsrat als zentrales Beschlussgremium der Stiftung definiert die Grundanforderungen an das Akkreditierungsverfahren und trägt dafür Sorge, dass die Akkreditierung auf der Grundlage verlässlicher, transparenter und international anerkannter Kriterien erfolgt. Das formalisierte Verfahren ist von allen Agenturen in ähnlicher Weise durchzuführen. Die Agenturen wie die von ihnen akkreditierten Studiengänge tragen im Falle einer erfolgreichen Begutachtung das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates (vgl. ebd.). Es geht also bei einer Akkreditierung immer um eine summative Betrachtung der Qualität. Mittlerweile sind schon etliche Agenturen berechtigt, das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates an

von ihnen akkreditierte Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister zu vergeben (siehe Anlage 5).

Am Beispiel der ZEvA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur) Hannover wird im Folgenden auf die Anforderungen an Akkreditierungsagenturen bzw. an Akkreditierungsverfahren und die unterschiedlichen Akkreditierungsarten eingegangen. Da die Agenturen zum Ziel haben, die Einhaltung der gesetzten Qualitätsstandards zu überprüfen, hat die ZEvA Verfahren entwickelt, die auf den Vorgaben der Gesetze, den verschiedenen Beschlüssen von KMK und HRK und den Grundsätzen des Akkreditierungsrates beruhen (vgl. ZEvA 2010). Vor dem Hintergrund, dass sich der Bereich der Akkreditierung ständig fortentwickelt, neue Gesetze erlassen und Beschlüsse gefasst werden, ist auch das Verfahren der ZEvA dynamisch. Es wird immer wieder an die geänderten Vorgaben und Erkenntnisse angepasst. Es ist an internationalen Standards orientiert und wird im ständigen internationalen Dialog aktualisiert (vgl. ebd.). Die Akkreditierungskosten für ein konsekutives Studienangebot mit einem Bachelor- und einem darauf aufbauenden Masterstudiengang betragen je nach Verfahren und der dafür erforderlichen Gutachtergruppe durchschnittlich 12.000,- bis 15.000,- Euro. Generell werden die Kosten verfahrensabhängig ermittelt. Man unterscheidet fünf Arten von Akkreditierung (vgl. Akkreditierungsrat 2010):

- **Programmakkreditierung:** Es geht um die Akkreditierung eines einzelnen Studienangebotes. Gegenstand der Programmakkreditierung sind Bachelor- und Masterstudiengänge staatlicher oder staatlich anerkannter Hochschulen in Deutschland. Die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz verbindlich vorgeschrieben und in den einzelnen Hochschulgesetzen der Länder auf unterschiedliche Weise als Voraussetzung für die staatliche Genehmigung eingefordert.
- **Clusterakkreditierung:** Die KMK und der Akkreditierungsrat haben dieses besondere Verfahren vorgesehen. Es besteht darin, bestimmte Studiengänge als Bündel in einem Verfahren gemeinsam zu begutachten und zu bewerten.

Vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen, im Rahmen derer alle Studiengänge einer Hochschule in der Bachelor/Master-Struktur neu konzipiert und akkreditiert werden, erweist sich beispielsweise die Clusterakkreditierung als nützlich, da das Verfahren die Um-

stellung und Zertifizierung der Studienangebote schneller und kostengünstiger ermöglicht (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S. 12). Praktisch erleichtert die Bündelung affiner Studienprogramme eine Vernetzung der Ressourcenplanung (Personal, Bibliotheken, Labore, Verwaltung), Diskussion der Konsekutivität von Bachelor/Master-Programme sowie die Profilbildung von Studienprogrammen (ebd., S. 13).

Das Verfahren der Clusterakkreditierung begutachtet das fachübergreifende Studienkonzept, den sogenannten Strukturbericht sowie die Studiengänge des Clusters. Alle Studiengänge der Hochschule können aber auch mit einbezogen werden. Auf der Basis des Strukturberichtes wird die Qualität der Managementprozesse der Hochschule bewertet, so dass er einen Schritt in Richtung umfassender Qualitätsbetrachtung darstellt (ebd.).

- Systemakkreditierung: Der Gegenstand der Systemakkreditierung ist das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule im Bereich von Studium und Lehre. Die für Lehre und Studium relevanten Strukturen und Prozesse werden daraufhin überprüft, ob sie das Erreichen der Qualifikationsziele und die hohe Qualität der Studiengänge gewährleisten. Dabei finden die European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG), die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) und die Kriterien des Akkreditierungsrates Anwendung.

Eine positive Systemakkreditierung bescheinigt der Hochschule, dass ihr Qualitätssicherungssystem im Bereich von Studium und Lehre geeignet ist, das Erreichen der Qualifikationsziele und die Qualitätsstandards ihrer Studiengänge zu gewährleisten. Studiengänge, die nach der Systemakkreditierung eingerichtet werden oder bereits Gegenstand der internen Qualitätssicherung nach den Vorgaben des akkreditierten Systems waren, sind somit akkreditiert. Das Verfahren der Systemakkreditierung ist ein mehrstufiges Verfahren, das auf dem Prinzip des Peer Review beruht.

- Prozessakkreditierung: Es handelt sich dabei um die Möglichkeit, statt jedes einzelnen Studiengangs die Prozesse bei der Entwicklung und Durchführung von Studiengängen zertifizieren zu lassen. Diese Art der Qualitätssicherung kann dann über Studium und Lehre hinaus auf alle Bereiche der Hochschule ausgeweitet werden und ermöglicht dadurch eine selbstverantwortete Steuerung. So kann die Hochschule neuen Anforderungen, z.B. der Rechenschaftslegung nach außen und der in-

dividuellen Profilbildung, besser gerecht werden (vgl. Pressemitteilung der HRK, Bonn. 14. Feb. 2007).

In diesem Konzept beziehen sich also die Qualitätssicherung und Akkreditierung auf hochschulinterne Qualitätsmanagementsysteme. Begutachtet wird, ob Prozesse existieren, die die Qualität der Studienangebote garantieren. Dafür sind bestehende Prozesse der Qualitätssicherung bei der Studiengangsentwicklung und -durchführung zu beschreiben, die Kompetenzen der beteiligten Einheiten zu präzisieren und die Verbindlichkeit der Verfahren zu erhöhen. Bei einer Prozessakkreditierung werden alle verbindlich geregelten Prozessabläufe möglichst verständlich und übersichtlich in einem Handbuch dargestellt und allen Beteiligten kommuniziert. Die Programmakkreditierung einer Stichprobe der Studiengänge ergänzt die Begutachtung der Prozesse, wobei die Implementierung funktionierender Qualitätsregelkreise überprüft wird. Die Kritiker dieses Verfahrens werfen ihm allerdings hauptsächlich zwei Schwachstellen vor: erstens wie kann garantiert werden, dass qualitativ abgesicherte Prozesse zu qualitativ hochwertigen Ergebnissen führen und zweitens nach welchen Kriterien sollen hochschulinterne Prozesse zertifiziert werden? (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S. 13).

- Die institutionelle Akkreditierung: Sie ist durch den Wissenschaftsrat durchgeführt und betrifft die privaten Hochschulen.

Das Akkreditierungsverfahren ist ein mehrstufiges Verfahren, das auf dem Prinzip des Peer Review beruht. Stellt eine Hochschule bei einer von ihr ausgewählten Agentur einen Antrag auf Akkreditierung eines Studiengangs, so muss die Hochschule zuerst einen Selbstbericht über den zu akkreditierten Studiengang anfertigen. Danach setzt die betreffende Agentur eine Gutachtergruppe ein, deren Zusammensetzung sowohl die fachlich-inhaltliche Ausrichtung als auch das spezifische Profil des Studiengangs widerspiegeln muss. Die Gutachtergruppe setzt sich jeweils zusammen aus Vertreterinnen bzw. Vertretern der Hochschulen - also Lehrenden und Studierenden- und aus Vertreterinnen bzw. Vertretern der Berufspraxis. Die Gutachtergruppe führt auf der Grundlage des Selbstberichtes eine Vor-Ort-Begutachtung durch. Dabei prüfen die Peers, ob die Mindeststandards für eine Akkreditierung erfüllt werden. Auf der Grundlage des von der Gutachtergruppe erstellten Bewertungsberichts und unter Berücksichtigung des vom Akkreditierungsrat vorgegebenen Entscheidungsreglements beschließt die zuständige Akkreditierungskommission der Agentur eine Akkreditierung des betreffenden Studiengangs, eine Akkreditie-

rung mit Auflagen, eine Aussetzung des Verfahrens oder eine Versagung der Akkreditierung. Nachbesserungen sind innerhalb einer bestimmten Zeit durchzuführen (vgl. Akkreditierungsrat 2010). Es gibt zuletzt zwei weitere Verfahren, die als Weiterentwicklung der Akkreditierung gelten:

- **Quality Audit:** Es richtet sich auf die Hochschule als Ganzes und bezieht sich auf die von der Hochschule ausgewählten Prozesse, akademische Standards zu sichern sowie Qualität von Lehre und Forschung zu optimieren. Nachgeprüft wird, ob das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule gut integriert und verbunden ist mit dem Management, ob es die benötigten Informationen liefert, ob die Informationen analysiert und an die richtigen Stellen weitergeleitet werden, so dass daraus die erforderlichen Konsequenzen gezogen werden, ob Maßnahmen zur Verbesserung und Entwicklung der Qualität regelmäßig durchgeführt werden und ob das Qualitätssicherungssystem auch intern evaluiert wird (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S. 15).

Angesichts des teilweise erheblichen personellen aber auch zeitlichen und finanziellen Aufwands einiger Qualitätssicherungsverfahren bzw. Akkreditierung hat sich in einigen europäischen Ländern das Quality Audit entwickelt (vgl. Akkreditierungsrat 2010).

- „Institutional Evaluation Programme“ der EUA: Die „European University Association (EUA)“ bietet europaweit das sogenannte „Institutional Evaluation Programm“ an. Damit haben Hochschulen die Möglichkeit, ihre internen Prozesse bezogen auf die Fähigkeit zur Veränderungsdynamik von einer international besetzten Kommission begutachten zu lassen. Schwerpunkte dabei liegen auf den Entscheidungsprozessen, den Organisationsstrukturen, und dem Ausmaß, in dem sie die wissenschaftliche Innovation sowie die Gesamtstrategie beeinflussen. Die hochschulische Selbstevaluation trägt zum Evaluationserfolg bei (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S. 15).

- **Hochschulranking**

Beim Hochschulranking werden für unterschiedliche Bereiche einer Hochschule (Forschung, Lehre, Studium, Ausstattung) Leistungsdimensionen bestimmt. Danach werden die erforderlichen Kennzahlen bzw. Indikatoren ermittelt und die Messgrößen sind schließlich in eine Rangreihe gebracht (vgl. ebd., S. 16). Hochschulrankings haben zum Ziel, mehr

Transparenz in die vielfältigen Angebote und Leistungen einer Hochschule zu bringen. Sie dienen auch als Informationsquelle für die an den Hochschulen Interessierten beispielsweise Abiturienten, Studierende, Hochschulen, Ministerien oder Arbeitgeber. Der Vorteil von Hochschulrankings ist der durch die öffentliche und transparente Darstellung von Qualitätsvergleichen zunehmende Wettbewerb unter den Hochschulen. Rankings deutscher Hochschulen haben nämlich oft starke Auswirkungen auf das "Nachfrageverhalten" von Studierenden, Lehrenden und Forschenden. Hochschulen mit Spitzenplätzen erhalten sowohl starken Zulauf der „besten Köpfe“ als auch die höchsten Zuflüsse von Drittmitteln. Hochschulrankings geraten aber auch aufgrund problematischer Erhebungsmethoden und stark divergierender Ergebnisse zwischen den unterschiedlichen Rangfolgen in die Kritik (vgl. ebd.).

- Zielvereinbarungen

Zielvereinbarungen finden zwischen Staat und Hochschulen, zwischen Hochschulen und Fachbereichen bzw. Fakultäten oder innerhalb einer Organisationseinheit beispielsweise Fachbereich oder Verwaltung statt. Zwischen Staat und Hochschulen sind sie Steuerungsinstrument der Hochschulstrukturplanung und zur Förderung des Wettbewerbs zwischen Hochschulen. Innerhalb einer Organisationseinheit sind sie Instrument der Verbesserung der Planungs-, Koordinations- und Steuerungsmöglichkeiten, zur Selbstreflexion, für die Herstellung von Transparenz, Verbindlichkeit und Verantwortung sowie zur Sicherung einer ergebnisorientierten Umsetzung (vgl. Michalk; Rütter; Richter S.18). Die Umsetzung dieses Instruments ist aber mit mehreren Schwächen verbunden beispielsweise die nicht Berücksichtigung der Prioritätensetzung der Hochschule (vgl. Ziegele 2006, S. 79 ff), die Tendenz, traditionelle imperative Steuerungsmuster zu konservieren (vgl. Sandberg 2006, S. 107 ff) oder die unzureichende Nachhaltigkeit der Verabredungen (vgl. Müller 2004, S. 135 ff). Der Erfolg von Zielvereinbarungen erfordert daher vertrauensbildende Maßnahmen (vgl. Börger 2006, S. 124) oder die Berücksichtigung einiger Ansätze zur Weiterentwicklung (vgl. Müller 2004, S. 137).

- Indikatorgesteuerte Mittelverteilung

Das Verfahren der indikatorgesteuerten Mittelverteilung besteht darin, dass Hochschulen gemäß ihrer Leistung finanziert werden, Hochschulen, die mehr leisten, auch mehr Finanzmittel erhalten. Damit werden beispielsweise Aufgabenerfüllung, Leistung und Innovation finanziell belohnt, während Nichterfüllung finanziell sanktioniert wird (vgl. Rauhut 2006, S. 285). Mehrere deutsche Bundesländer haben sich inzwischen für dieses Verfahren

entschieden. Die Auswahl und die Zusammenstellung der Indikatoren sowie der Anteil des Verfahrens an der Hochschulfinanzierung variiert allerdings je nach Bundesland. Wichtigste Indikatoren für die Lehre sind die Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit und die Zahl der Absolventen. Forschungsindikatoren sind Drittmittel und Zahl der Promotionen. Qualitätsorientierte Indikatoren werden in den Systemen nicht oder selten verwendet (vgl. ebd., 286). Indikatoren zur leistungsorientierten Mittelzuweisung sind nur im Hinblick auf beabsichtigte Steuerungseffekte einzusetzen. Daher ist es erforderlich, damit der Einsatz dieses Verfahrens einen Erfolg erzielt, die Leistungen (also die Absichten) klar und transparent zu formulieren. Darüber hinaus müssen die Wirkungen der indikatorgesteuerten Mittelverteilung kontinuierlich kontrolliert werden (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S.19). Neben diesen acht Qualitätssicherungsverfahren, die hochschulspezifisch sind, ergeben sich weitere Instrumente aus der Wirtschaft, die auf Hochschulebene übertragen worden sind:

- **Benchmarking**

In der Wirtschaft bezeichnet „Benchmarking“ den Prozess, bei dem Unternehmen ihre Geschäftsbereiche mit denen anderer Unternehmen vergleichen. Am Ende des Prozesses werden die Stärken der besten Unternehmen von den anderen übernommen (vgl. vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S. 21). Hochschulen verwenden auch seit nunmehr zehn Jahren diese Methode, um die Qualität der Verwaltung, der Forschung bzw. der Lehre zu optimieren. Benchmarking als Vergleich bestimmter Leistung zwischen Hochschulen kann in vier Typen unterschieden werden (Bülow-Schramm 2006, S. 45):

- Das interne Benchmarking vergleicht Prozesse in verschiedenen Abteilungen der eigenen Organisation, um die beste Praxis zu bestimmen, die dann auf die anderen Abteilungen angewendet wird.
- Das wettbewerbliche Benchmarking führt einen Vergleich mit einer konkurrierenden Hochschule durch. Das Modell der besten Hochschule wird dann von der anderen übernommen bzw. gilt als Denkanstoß.
- Das funktionale Benchmarking vergleicht ähnliche Prozesse in verschiedenen Hochschulen, z.B. die Einschreibprozeduren in verschiedenen Hochschulen.
- Das übergreifende Benchmarking vergleicht die Basisprozesse zwischen Organisationen unterschiedlicher Branchen, z.B. Telefondiensten in Hochschulen und Hotels.

Die erfolgreiche Anwendung von Benchmarking im Hochschulbereich bedarf der Einhaltung folgender vier Schritte:

- Der erste Schritt besteht in einer vollständigen Kenntnis des Prozesses oder der Dienstleistung, die Objekt von Benchmarking sein werden. Dabei müssen eine detaillierte Prozessanalyse durchgeführt und geeignete Messdaten zur Beschreibung der Ergebnisse gesammelt werden.
- Beim zweiten Schritt wird die Hochschule identifiziert, die eine bessere Leistung auf dem untersuchten Gebiet aufweist. Diese Identifizierung erfolgt anhand der im ersten Schritt gesammelten Messdaten.
- Der dritte Schritt besteht in einer genauen Untersuchung der ausgewählten Stärke des ausgewählten Benchmarking- Partners. Dabei ist die Frage „Warum und wie der Benchmarking-Partner diese Stärke aufgebaut hat?“ sehr wichtig für die eigene Entscheidung.
- Der letzte Schritt besteht dann in der Anwendung der Erkenntnisse zur Optimierung der Qualität der eigenen Leistung, die auf dem Erfolg des Benchmarking-Partners aufbaut. Dabei sollen allerdings eigene Wege und Strategien entwickelt werden und den Partner nicht schlicht nachgeahmt werden. (vgl. Bülow-Schramm 2006, S. 45 f).

Eine erfolgreiche Anwendung von Benchmarking bringt viele Gewinne, beispielsweise Ideen zur Verbesserung der Leistung, Austausch von Erfahrungen und Wissen über kritische Erfolgsfaktoren, Fokussierung auf Effizienz und Effektivität sowie Bestimmung der Lücken und kontinuierliche Verbesserung der eigenen Organisation. In Deutschland suchen Universitäten, aber auch Fachhochschulen bei anderen Hochschulen Vorbilder und organisieren sich in Benchmarking-Clubs. Seit Juli 2005 bietet sogar das Hochschul-Informationssystem (HIS) für den Bereich Verwaltung ein Informationsportal an, wodurch z.B. Hochschulverwaltungen Benchmarkingpartner suchen. (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S. 21).

- **Balanced Scorecard**

Mit diesem Verfahren definieren Unternehmen präzise Zielwerte, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu erreichen sind. Dabei beziehen sich diese Zielwerte, die sich aus der Vision und der Strategie des Unternehmens ergeben, auf die vier verschiedenen Perspektiven des Unternehmens, nämlich: Finanzen, Kunden, Prozesse und Potenziale.

Die Methode hat den Vorteil, dass nicht nur finanzielle Aspekte im Fokus stehen. Im Gegenteil werden alle relevante Aspekte des Unternehmens, die langfristigen Strategien sowie die kurzfristigen Veränderungen durch ein ausgewogenes Zielsystem gleich berücksichtigt. Der Einsatz der Balanced Scorecard durch eine Institution bedarf allerdings einiger Voraussetzungen. Die Institution muss zuerst eine Vision entwickeln, aus der langfristige strategische Ziele abgeleitet werden können. Danach müssen für die einzelnen Ziele Maßstäbe entwickelt werden, dank derer der Zielerreichungsgrad zu erkennen ist. Abschließend müssen Soll-Werten je Ziel und geeignete Maßnahme zur Zielverfolgung festgelegt werden (vgl. Lerchenmüller 2006, S. 212). Die Übertragung des Verfahrens Balanced Scorecard auf Hochschulebene setzt folgende Adaptionenmaßnahmen voraus:

- Bei der Finanzperspektive geht es um keine Beurteilung durch Anteilseigner, sondern um die Finanzausstattung der Hochschulen zur Erfüllung ihrer Aufgaben.
- Bei der Kundenperspektive ist zwischen direkten Kunden (Studierende, Arbeitgeber) und indirekten Kunden (Schulen, Medien) zu unterscheiden.
- Bei den Geschäftsprozessen sind die Aufgaben der Hochschulen von den Leistungsfaktoren getrennt zu betrachten (ebd., S. 213).

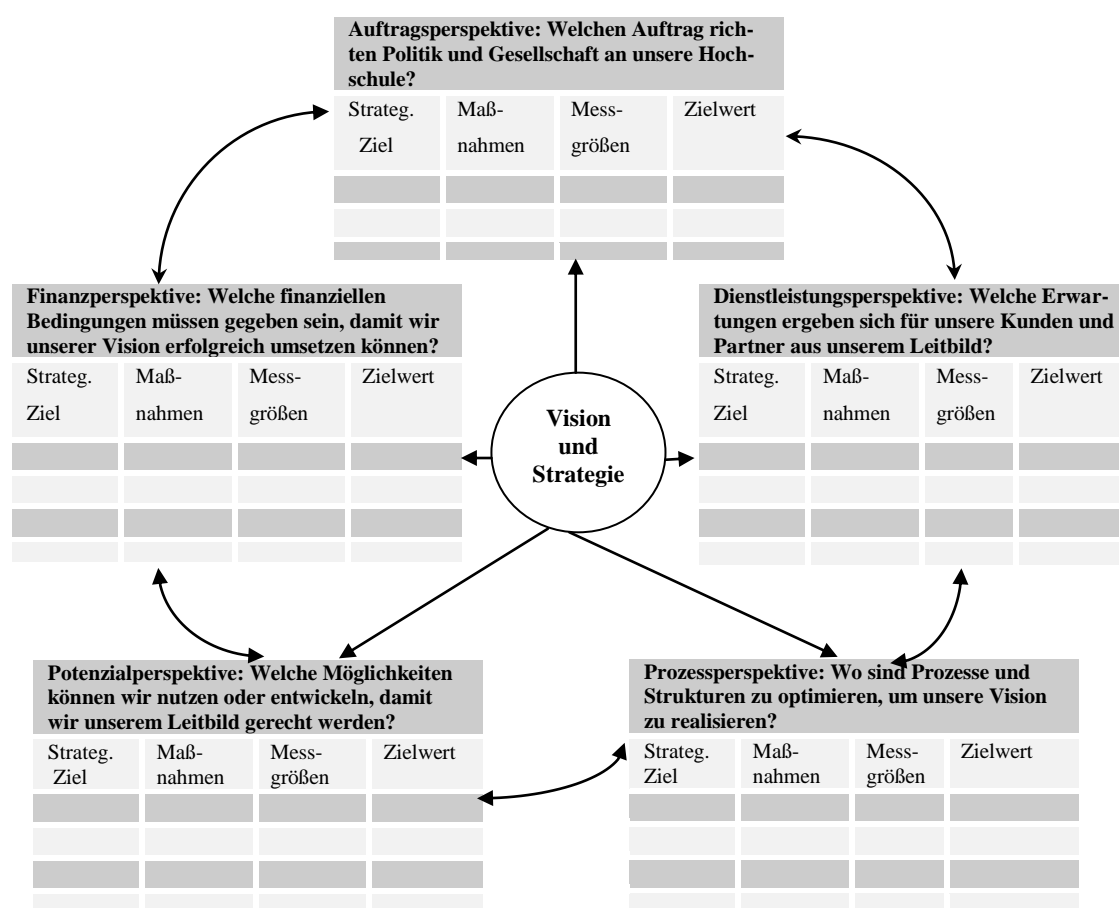
Die folgende Abbildung 7 (siehe S. 122) zeigt ein Beispiel der Umsetzung der Balanced Scorecard an Hochschulen.

- **ISO EN 9000ff.**
- Die DIN-EN-ISO-Normreihe 9000ff. ist ein Regelwerk, welches das Ziel verfolgt, in einem breiten Anwendungsbereich die Qualität von Produkt und Dienstleistung zu sichern (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S. 23). Dafür ist die Darlegung eines systematischen Qualitätsmanagementsystems erforderlich. Der Grundgedanke der DIN-EN-ISO 9000ff.-Verfahren besteht darin, dass gleiche Prozesse zu gleichen Ergebnissen und damit zu einer gleichbleibenden Qualität führen (vgl. ebd.). Dabei werden Qualitätsmängel nicht am Ende behoben, sondern schon bei der Erstellung durch ein prozessbegleitendes Qualitätsmanagementsystem (vgl. Hartz; Meisel 2004, S.61). Wichtig ist nicht die Qualität des Produkts, sondern der Entstehungsweg des Produkts. Dieser Entstehungsweg ist dann, in einem „QM- Handbuch“ dokumentiert, bei einer Zertifizierungsagentur einzureichen, die abschließend durch ein Audit prüft, ob die Einrichtung ihren eigenen Qualitätsstandards entsprechend arbeitet bzw. ob diese Standards auf dem neuesten Stand sind. Für

Hochschulen am besten geeignet sind die DIN EN ISO 9000 Teil 3 (Erstellung von Software) und die DIN EN ISO 9004 (Erbringung von Dienstleistungen). Die Übertragung dieses Verfahrens auf Hochschulen bereitet einige Schwierigkeiten:

- Die erste betrifft die Begriffe „Kunden“ und „Produkte“. Die Tatsache, dass ein Unternehmen gegenüber seinen Kunden dokumentiert, dass es Qualitätsanforderungen festgelegt hat und diese erfüllt, hat zur Konsequenz, dass der Kunde möglichst genau das bekommt, was er möchte. Im Hochschulbereich aber wer ist dann der Kunde? Der Studierende? Wenn ja, ist seine Meinung so bedeutungsvoll bei der Entwicklung des Produkts „Studiengang“? Oder die Gesellschaft bzw. der Arbeitsmarkt ist eher der Kunde und der Absolvent das „Produkt“? (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S. 23f).

Abb.7: Ein Beispiel der Umsetzung der Balanced Scorecard an Hochschulen



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Lauer; Einig 2006, S. 228

- Die zweite Schwierigkeit betrifft die Normierung. Nur ein Teil der Vorgänge ist innerhalb einer Hochschule normierbar. Gerade in Forschung und Lehre kann ein Abweichen von der Norm die Qualität ausmachen. Deswegen sollte sich eine ISO 9000-Zertifizierung auf Hochschulebene auf die qualitätsrelevanten Strukturen konzentrieren und das Handbuch nicht zu kleinteilig ausfallen (vgl. ebd.).
- **TQM (Total Quality Management)**

Der Begriff „Total Quality Management“ setzt folgende Anforderungen voraus:

- Total: Damit ist gemeint, dass das gesamte Unternehmen mit allen Geschäftsbereichen und allen Mitarbeitern in die Qualitätsverbesserung einzubeziehen ist.
- Quality bedeutet die gute Qualität, nämlich diejenige, die die Erwartungen von Kunden erfüllt.
- Management steht hier für die Vorbildfunktion, die das Management im TQM-Verfahren übernimmt. Bei dem Management beginnt die Qualität unter Einbezug aller Mitarbeiter (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S. 25).

Ein TQM-Ansatz erweitert somit die Qualitätsarbeit auf das ganze Unternehmen, einschließlich Produkte, Dienstleistungen, Tätigkeiten sowie Verhaltensweisen aller Mitarbeiter. Alle Beteiligten sollen nach bestmöglichen Leistungen streben, um die Kundenzufriedenheit zu steigern und die Qualität permanent zu verbessern, damit die Unternehmensziele erreicht werden (vgl. Pasternack 2004, S. 40). Auf Hochschulebene übertragen sollen sich die Hochschulleitung zusammen mit allen Mitarbeitern in den unterschiedlichen Hochschulbereichen gleichermaßen für die Qualität einsetzen.

- **EFQM (European Foundation for Quality Management)**

Ursprünglich wurde das EFQM-Modell für Excellence von Industrieunternehmen als europäisches TQM-Modell eingesetzt (vgl. Zink, Seibert 2003, S. 12). Das Modell wird überwiegend im Rahmen von Selbst- oder Fremdbewertung genutzt mit dem Ziel, strategische Verbesserungspotentiale zu ermitteln und zu priorisieren. Es geht von einer ganzheitlichen Analyse der Unternehmensergebnisse und der zu den Ergebnissen führenden Aktivitäten aus und analysiert die Ursachen-Wirkungszusammenhänge. Dem folgend wird ein Stärken-Schwächenprofil identifiziert, mit dem Ziel Handlungsfelder für die Verbesserung und Verbesserungsprojekte zu initiieren. Das EFQM-Modell geht davon aus, dass exzellente Ergebnisse im Hinblick auf Leistung, Kunden, Mitarbeiter und Gesellschaft durch eine Führung erzielt werden, die Politik und Strategie mit Hilfe der Mitarbeiter, Partnerschaft-

ten, Ressourcen und Prozesse umsetzt. (vgl. vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S. 26). Es basiert auf den acht Grundkonzepten der Excellence und besteht aus den neun folgenden Kriterien: Führung, Strategie und Politik, Mitarbeiter, Partnerschaften und Ressourcen, Prozesse, kundenbezogene Ergebnisse, mitarbeiterbezogene Ergebnisse, gesellschaftsbezogene Ergebnisse, Schlüsselergebnisse (vgl. Bülow-Schramm 2006, S. 33 ff). Die Umsetzung des Modells in einer Hochschule dient vor dem Hintergrund der ständigen Verbesserung als Anregung für ein hochschulweites Qualitätssicherungssystem zur Schaffung der bestmöglichen Voraussetzung für Studium, Forschung und Lehre. Die Anwendung des EFQM-Modells auf Hochschulebene hat den besonderen Vorteil, dass es keiner normativen Vorgaben bedarf, sondern fördert individuelle Lösungen und Ansätze und bewertet dann deren Effizienz und die Verbesserung der Ergebnisse (vgl.ebd.).

- **Wissensbilanz**

Die Wissensbilanz ist ein Instrument zur gezielten strukturierten Darstellung und Entwicklung des intellektuellen Kapitals eines Unternehmens bzw. einer Organisation. In einer Wissensbilanz werden Zusammenhänge zwischen

- den organisationalen Zielen,
- den Geschäftsprozessen,
- dem intellektuellen Kapital und
- dem Geschäftserfolg

aufgezeigt (vgl. Lerchenmüller 2006, S.208). Sie ergänzt den Geschäftsbericht, in dem vor allem materielle Größe abgebildet werden, dokumentiert die Verwendung des intellektuellen Kapitals und bilanziert Zielerreichungen. Eine Wissensbilanz erfüllt zwei Funktionen:

- Sie gilt als Grundlage für das Management zur gezielten Entwicklung des intellektuellen Kapitals und dient bei dieser internen Funktion zum einen der Herstellung von Transparenz über die Stärken und Schwächen des erfolgskritischen intellektuellen Kapitals und zum zweiten der Ableitung von Maßnahmen im Hinblick auf gezielte Organisationsentwicklung.
- Die Wissensbilanz dient ferner der Kommunikation gegenüber externen Bezugsgruppen wie Kunden, Partnern bzw. Geldgebern, um die Leistungsfähigkeit der Organisation mit besonderem Blick auf die immateriellen Werte darzustellen (vgl. ebd.).

Das intellektuelle Kapital enthält bei der Wissensbilanz folgende Dimensionen:

- Humankapital (Kompetenzen, Fertigkeiten und Motivation der Mitarbeiter),
- Strukturkapital (Strukturen und Prozesse, welche die Mitarbeiter benötigen, um in ihrer Gesamtheit produktiv und innovativ zu bleiben. Es sind jene intelligenten Strukturen, die bestehen bleiben, wenn die Mitarbeiter nach der Arbeit die Organisation verlassen),
- Beziehungskapital (Beziehung zu Kunden, Lieferanten, sonstigen Partnern und der Öffentlichkeit) (vgl. ebd., S. 209).

Die Umsetzung der Wissensbilanz an Hochschulen ermöglicht eine ganzheitliche Darstellung, Bewertung und Kommunikation von immateriellem Vermögen, Leistungsprozessen und deren Wirkungen vor dem Hintergrund politischer und selbstdefinierter Ziele. Sie bereitet ebenfalls Kennzahlen über das intellektuelle Kapital sowie die Outputs der universitären Leistungsprozesse auf. Zur Abbildung des intellektuellen Vermögens an Universitäten werden die drei o.g. Dimensionen (Human-, Struktur- und Beziehungskapital) ergänzt mit einer Beschreibung der Kernprozesse und deren Wirkung in den Bereichen Lehre und Weiterbildung sowie Forschung und Entwicklung (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S. 27).

4.4.4 Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulbereich ausgewählter Länder

In diesem Teil wird die Qualitätspolitik im Hochschulbereich in Deutschland und in Frankreich verglichen. Die Auswahl von Frankreich erklärt sich dadurch, dass das ivorische Bildungssystem von dem französischen stark beeinflusst ist (vgl. Manso 2003, S. 25). Die Auseinandersetzung mit der französischen Qualitätspolitik im Hochschulbereich könnte somit als naheliegender Denkanstoß für die ivorischen Hochschulbehörden gelten.

Die Einbeziehung des deutschen Systems ermöglicht eine Perspektivenerweiterung jenseits der französischen Realität und bietet somit eine Chance, sich mit anderen Systemen vertraut zu machen. Die folgende Tabelle 18 (siehe S. 126) gibt einen Überblick über die Akteure bzw. die Institutionen der Qualitätssicherung und ihre Aufgaben in den beiden Ländern. Abschließend wird in diesem Teil auf einige grenzüberschreitende Qualitätspolitiken im Hochschulbereich eingegangen: Erfahrungen im europäischen Raum und auf dem afrikanischen Kontinent.

Tab.18.: Akteure und Institutionen der Qualitätssicherung und ihre Aufgaben in Deutschland und Frankreich.

Länder	Deutschland	Frankreich
Akteure und Institutionen der Qualitätssicherung	<ul style="list-style-type: none"> - Land, - Hochschulen, - Akkreditierungsrat, - KMK, - HRK, - Akkreditierungsagenturen. 	<ul style="list-style-type: none"> - C.N.E., - I.N.R.P., - M.S.T.P., - C.N.E.R., - H.C.E.E., - A.E.R.E.S., - L.R.U.
Aufgaben	Gleichwertigkeit von Abschlüssen gewährleisten; Zielsetzung klären; Finanzierung; Sicherung von Gemeinsamkeit in Bildung; Sicherung der Mobilität; Beschlüsse und Empfehlungen zur Qualitätssicherung; Akkreditierung von Studiengängen mit Bachelor- und Masterabschlüssen.	Überprüfung und Evaluation von Hochschulaktivitäten; Optimierung der pädagogischen Arbeit; Evaluation der Laboratorien; Evaluation von Studiengängen mit Master- und Doktorabschlüssen; Vierjährige Prüfung der Aktivitäten der Promotionsschulen; Vorschläge zur öffentlichen Mittelverteilung; Überprüfung von Promotions- und Forschungsprojekten; Einschätzung der staatlichen Forschungs- und Entwicklungspolitik; Stellungnahme bezüglich der Evaluation der Schulen; Sicherung von mehr Autonomie.

Quelle: Eigene Darstellung

Qualitätspolitik im Hochschulbereich in Deutschland

Die Hochschulen in Deutschland sind entweder staatliche oder staatlich anerkannte Institutionen und unterliegen daher der Hochschulgesetzgebung, was sowohl ihr Handeln einschließlich der Planung von Studiengängen als auch die Festsetzung und Zuerkennung von Studienabschlüssen angeht. Nach dem Grundgesetz liegen die Zuständigkeiten für das Bil-

dungswesen und die Kultur im Wesentlichen bei den Ländern (sog. Kulturhoheit der Länder). Nur der betriebliche Teil der Berufsausbildung obliegt dem Bund. Der Staat spielt seine Rolle durch die 16 Bundesländer, vertreten durch ihre Wissenschaftsminister. Dazu kommt noch die Kultusministerkonferenz mit einer häufig eigenständigen Rolle (vgl. Hopbach 2005, S. 17). Bezüglich der Qualitätssicherung greifen folgende Akteure bzw. Institutionen ein: Land, Hochschulen bzw. Hochschulverbände, Akkreditierungsrat, Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz, Akkreditierungsagenturen. Folgende Bestimmungen machen die Hochschulen zu den wichtigsten Akteuren der Qualitätssicherung:

- Seit den 90er Jahren gibt es einen Trend zur Verlagerung von Steuerungskompetenzen von den Ministerien auf die Hochschulen (vgl. Hopbach 2006, S. 12).
- Das „Neue Steuerungsmodell“ 1993 und die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 bieten die Option, Hochschulen in privatrechtlicher oder in anderer öffentlich-rechtlicher Organisationsform zu betreiben (vgl. ebd.).
- Im Rahmen des Bologna-Prozesses hat das Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin „die Hauptverantwortung“ der Hochschulen für die Qualitätssicherung festgelegt (vgl. Hopbach 2005, S.18).

Die verschiedenen Akteure spielen unterschiedliche Rollen:

- Die Länder: Sie leiten ihre Rolle in der Qualitätssicherung aus dem Abs. 2 des § 9 des Hochschulrahmengesetzes ab: „Die Länder tragen gemeinsam dafür Sorge, dass die Gleichwertigkeit einander entsprechender Studien und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels gewährleistet werden“ (vgl. HRG, §9 Abs. 2). Bei der Akkreditierung im Hinblick auf die Qualitätssicherung in der Lehre greifen ebenfalls die Länder ein, indem ihr Qualitätskonzept und das Ziel, das sie erreichen wollen, nämlich die standardisierte Kontrolle bestimmter Qualitätsniveaus zwecks Schaffung von Transparenz und Vergleichbarkeit, berücksichtigt werden (vgl. Hopbach 2005, S. 17). Länder spielen zuletzt durch „kleinere finanzielle Unterstützungen“ eine Rolle bei der Evaluation (vgl. ebd., S. 18).
- Die Kultusministerkonferenz: Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (in Kurzform: Kultusministerkonferenz, Abk. KMK) wurde 1948 gegründet. Vor dem Hintergrund der Kulturhoheit der

Länder behandelt die KMK „Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul- und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“ (vgl. KMK 2008). Die KMK sorgt bundesweit für das notwendige Maß an Gemeinsamkeit in Bildung, Wissenschaft und Kultur. Eine ihrer wichtigsten Aufgaben besteht darin, durch Konsens und Kooperation in ganz Deutschland für die Lernenden, Studierenden, Lehrenden und wissenschaftlich Tätigen das erreichbare Höchstmaß an Mobilität zu sichern (vgl. Kultusministerkonferenz 2009). Um dieses Ziel zu erreichen, sorgt die KMK für die Übereinstimmung oder Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen, die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule und die Kooperation von Einrichtungen der Bildung, Wissenschaft und Kultur (vgl. ebd.). Allerdings erfolgen die Aufgaben der KMK in der Regel durch Empfehlungen, Vereinbarungen bzw. Staatsabkommen (vgl. ebd.).

- Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ist der freiwillige Zusammenschluss der staatlichen und staatlich anerkannten Universitäten und Hochschulen in Deutschland. Sie ist nicht nur die Stimme der Hochschulen gegenüber Politik und Öffentlichkeit, sondern auch das Forum für den gemeinsamen Meinungsbildungsprozess der Hochschulen. Sie befasst sich durch regelmäßige Beschlüsse und Empfehlungen mit allen Themen, die Aufgaben der Hochschulen betreffen, beispielsweise Forschung, Lehre und Studium aber auch Qualität (vgl. HRK 2008). Die HRK hat gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung das gemeinnützige Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) mit Sitz in Gütersloh gegründet. Das CHE ist sehr aktiv, was die Qualitätsentwicklung und -sicherung an Hochschulen angeht. Darüber hinaus führt die HRK seit einigen Jahren im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung das Projekt „Qualitätsmanagement“ durch. Dieses Projekt hat sich schon durch Workshops mit vielen Aspekten der Qualitätssicherung an Hochschulen beschäftigt (vgl. Ebel-Gabriel 2006, S.215).
- Der Akkreditierungsrat: Das deutsche Akkreditierungssystem ist dezentral organisiert. Es existiert seit dem 8. Dezember 1998 ein Akkreditierungsrat. Dieser begutachtet bzw. akkreditiert Agenturen unter Berücksichtigung der „Kriterien für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen“. Die akkreditierten Agenturen akkreditieren ihrerseits wiederum Studiengänge, die zu den Abschlüssen Bachelor und Master führen (vgl. Akkreditierungsrat 2010).

- Die Studierenden: Das Berliner-Kommuniqué vom September 2003 und das Hochschulrahmengesetz § 6 machen Studierende zu Akteuren der Qualitätsentwicklung und -sicherung an Hochschulen. Dabei besteht die Hauptrolle in Lehrveranstaltungs-kritiken. Sie sind aber auch an Evaluationsverfahren bei einigen Agenturen und immer an Akkreditierungsverfahren beteiligt (vgl. Hopbach 2005, S.20 ff).
- Hochschulen bzw. Hochschulverbände: Sie sind die Hauptakteure der Qualitätssicherung, die inzwischen jenseits von Forschung, Lehre und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchts (vgl. Hochschulrahmengesetz, § 6) weitere Bereiche wie Betreuung-, Beratungs- und Dienstleistungseinrichtungen, Verwaltung, Bibliotheken, Medien und Rechenzentren, Presse und Öffentlichkeitsarbeit, Organisationsstrukturen und Managementprozesse, Berufsorientierung und Weiterbildung berücksichtigen (vgl. Hopbach 2006, S.11; Künzel 2006, S.18).

Die Debatte um die Qualität des deutschen Hochschulstudiums geht auf die Anfänge der 1990er Jahre zurück. Es war 1994, als vier deutsche Hochschulen gemeinsam mit der HRK im Rahmen eines EU Pilotprojekts (Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschule) zweistufige Evaluationsverfahren erprobten (vgl. Gaehtgens, 2006, S. 13). Inzwischen hat sich Qualitätssicherung und -entwicklung an deutschen Hochschulen als Grundsatz etabliert. Die Qualitätssicherung erfolgt innerhalb von einzelnen Hochschulen oder innerhalb von Hochschulverbänden. Um den Forderungen der Entwicklung eines Rahmens vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse laut dem Bologna-Prozess gerecht zu werden, haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz eine Arbeitsgruppe unter der Leitung der HRK beauftragt, einen Qualifikationsrahmen für deutsche Abschlüsse zu entwickeln (vgl. Hopbach 2006, S. 101).

Qualitätspolitik im Hochschulbereich in Frankreich

Frankreich hat in den 1980er Jahren eine „kohärente Evaluationspolitik“ auf nationaler Ebene definiert. Diese sollte dem ganzen französischen Bildungssystem, das „auf der Suche nach der Performance“ war, eine neue Kultur der Evaluation vermitteln (vgl. Ministère de l'éducation, de la jeunesse et de la vie associative 2011). Zu diesem Zweck wurden im Hochschulbereich bestimmte Maßnahmen getroffen bzw. Institutionen ins Leben gerufen.

Im Jahr 1984 wurde der CNE (Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel: Nationaler Ausschuss für die Evaluation öffentlicher Einrichtungen mit wissenschaftlichem, kulturellem und beruflichem Auftrag)

gegründet. Der CNE ist eine autonome administrative Autorität. Er überprüft und evaluiert die Aktivitäten sämtlicher Hochschulen, z.B.: erste Ausbildung, Weiterbildung, Forschung, Verbesserung der Ergebnisse, Kultur, internationale Kooperation (vgl. CNE 2008). Am Ende seiner Mission erstellt der CNE nach Themen und Einrichtungen öffentliche Berichte. Diese Berichte werden an die verantwortlichen Ministerien und an die Hochschulleitungen geschickt. Jährlich erstellt der CNE einen Bericht über seine Aktivitäten, der dem Staatschef geschickt wird. Außerdem wird von CNE alle vier Jahre eine Synthesebilanz über den Zustand des Hochschulwesens erarbeitet. Davon erhält ebenfalls der Staatschef eine Kopie (vgl. CNE 2008). Der CNE hat zwischen 1986 und 2000 die Ganzheit der französischen Universitäten und ca. 30 Schulen evaluiert. Im November 2006 hatte er mehr als 240 Berichte veröffentlicht (vgl. ebd.). Der CNE ist jedoch nicht legitimiert, eine Ausbildung abzuschaffen oder zu „ermächtigen“ oder die Lehrenden zu evaluieren (vgl. La documentation française 2009).

Das INRP (Institut National de Recherche Pédagogique: Nationales Institut für die pädagogische Forschung) ist ein spezialisiertes Forschungszentrum zur Optimierung der pädagogischen Arbeit. Das INRP befindet sich unter der Aufsicht der Ministerien der Bildung und des Hochschulwesens und spielt eine wichtige Rolle in der „Ausbildung der Ausbilder“ und bei der Konzeption und Verbreitung didaktischer und pädagogischer Angelegenheiten (vgl. INRP 2009).

Die MSTP (Mission Scientifique, Technique et Pédagogique : Wissenschaftliche, technische und pädagogische Mission) wurde gegründet und mit dem Ministerium des Hochschulwesens verbunden. Die MSTP hat vier wiederholende Aufgaben, nämlich erstens die Evaluation der Labore, der PPF (programmes pluri-formations: Programme mehrerer Ausbildungen) und der Projekte föderativer Strukturen, zweitens die Evaluation der Studiengänge der Hochschulen (Master- und Promotionsschulen), drittens die vierjährige Prüfung der Aktivitäten der Promotionsschulen sowie der Vorschläge bezüglich der Verteilung der öffentlichen Mittel zur Promotionsforschung und viertens die Überprüfung der Bewerbungen um Prämien für die Betreuung von Promotions- und Forschungsprojekten. (vgl. MSTP 2010).

Der CNER (Le Comité National d'Évaluation de la Recherche : das Nationale Komitee zur Evaluation der Forschung) wurde 1989 gegründet. Es schätzt die Durchführung und die Ergebnisse der von der Regierung definierten nationalen Forschungs- und Entwicklungs-

politik ein. Der CNER evaluiert periodisch die vom bürgerlichen Forschungsaushalt finanzierten Strukturen und Programme. Am Ende seiner Aktivitäten erstellt der CNER einen Bericht, dessen Hauptelemente veröffentlicht werden (vgl. La documentation française 2009).

Der HCEE (Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole : Hoher Rat der Evaluation der Schule) wurde am 16. November 2000 gegründet. Er evaluiert nicht die Schule, sondern nimmt Stellung über die Evaluation der Schule. Zu seinem Kompetenzbereich zählen die Evaluationsfragen bezüglich der Errungenschaften der Schüler, der Leistungsfähigkeiten der Einrichtungen und der Bildungsgewohnheiten. Der HCEE ist zuständig für alle Bildungsbereiche (Schule, Hochschule und Weiterbildung).

Die AERES (Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur: Agentur für die Evaluation der Forschung und der Hochschulbildung) wurde zuletzt im April 2006 gegründet. Sie umfasst die drei ersten Strukturen der Evaluation, nämlich der CNE, der CNER und der MSTP. Als Aufgaben evaluiert die AERES u.a.:

- Forschungseinrichtungen und Hochschulen,
- die Aktivitäten der Forschungseinheiten der Hochschulen,
- die Ausbildung und die Abschlüsse des Hochschulwesens und
- die Evaluationsverfahren des Personals der Forschungseinrichtungen (vgl. Auscher 2007). Mit der Gründung der AERES wurde die MSTP abgeschafft.

Das LRU (Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités: Das Gesetz über die Freiheit und die Verantwortungen der Universitäten) wurde zuletzt 2007 erlassen. Dieses Gesetz gewährt aus der Sicht seiner Initiatoren den Universitäten mehr Autonomie. Im Hintergrund dieser Autonomie wird eine Qualitätsverbesserung seitens der Hochschulen erwartet.

Fazit: Aus diesem Vergleich zwischen der deutschen und der französischen Qualitätspolitik kommt man zu der Feststellung, dass die Qualitätssicherung bzw. -entwicklung im Hochschulbereich einer ganzen Reihe von Institutionen bzw. Akteuren und Maßnahmen bedarf, wobei Unterschiede vor dem Hintergrund des nationalen Kontextes der Länder erscheinen. In diesem Zusammenhang beeinflusst beispielsweise die föderalistische Struktur der Bundesrepublik Deutschlands deren Qualitätspolitik. Es wird für die Gleichwertigkeit von Abschlüssen und die Sicherung von Gemeinsamkeit in der (Aus)Bildung in den

verschiedenen Bundesländern sowie für die Sicherung der Mobilität von Absolventen auf dem ganzen Bundesgebiet gesorgt. Die KMK und die HRK spielen bezüglich dieser Übereinstimmung bzw. Vergleichbarkeit von Abschlüssen sowie der Sicherung von Qualitätsstandards eine große Rolle.

In Frankreich als einheitlicher Republik hingegen ist die Regierung ein wichtiger Akteur der Qualitätssicherung bzw. Entwicklung. Der Staatschef bekommt z. B. jährlich einen Bericht und jede vier Jahre eine Synthesebilanz über den Zustand des Hochschulwesens. In beiden Ländern spielen ebenfalls die öffentliche Mittelverteilung (Finanzierung) und die Autonomie eine bedeutende Rolle bei der Qualitätssicherung und -entwicklung im Hochschulbereich. Vor dem Hintergrund der Bologna Deklaration und der Europäisierung bzw. Internationalisierung des Hochschulwesens scheint es von Bedeutung, einen Blick über Qualitätssicherung im grenzüberschreitenden Hochschulbereich zu werfen.

Qualitätssicherung im grenzüberschreitenden Hochschulbereich

Zwei Erfahrungen werden in diesem Teil dargestellt: Eine Erfahrung in Europa und eine in Afrika.

Qualitätssicherung im europäischen Hochschulbereich

Zwei Initiativen werden hier kurz dargestellt. Die erste betrifft die Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für den europäischen Hochschulraum (vgl. Tauch 2006, S.113 ff). Während der Berliner Folgekonferenz im Jahr 2003 entschieden die Ministerinnen und Minister damals, „einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren. Sie verpflichten sich ferner, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln“ (vgl. Berliner Communiqué 2003, S.4). In diesem Zusammenhang wurden weitere Bestimmungen in Bergen (19. -20. Mai 2005) entschieden, nämlich:

- die Zustimmung eines übergreifenden Qualifikationsrahmens im europäischen Hochschulraum mit einer dreistufigen Struktur,
- eine Möglichkeit für kürzere Studienprogramme in Verbindung mit der ersten Stufe, allgemeine Deskriptoren für jede Stufe basierend auf den Lernergebnissen und Kompetenzen sowie Angaben zu Studienleistungen in der ersten und zweiten Stufe,

- Erarbeitung von nationalen Qualifikationsrahmen bis 2010, die mit dem übergreifenden Qualifikationsrahmen kompatibel sind (vgl. Bergen-Kommuniqué 2005, S. 2, Punkt 7).

Der übergreifende Qualifikationsrahmen soll die Verbesserung der internationalen Transparenz, die internationale Anerkennung von Qualifikationen und somit die internationale Mobilität von Studierenden und Absolventen ermöglichen (vgl. Tauch 2006, S. 114). Die drei Stufen sind: Bachelor, Master und Promotion. Die Deskriptoren berücksichtigen folgende Kompetenzen: Wissen und Verstehen, Anwendung von Wissen und Verstehen, Urteilsvermögen, Kommunikationsvermögen und Lernvermögen. Es wurden ebenfalls Lernergebnisse für jede der drei Stufen festgesetzt (vgl. ebd., S. 115 ff).

Die zweite Initiative ist die OECD-UNESCO „Guidelines“ zur Qualitätssicherung von Studienangeboten im grenzüberschreitenden Hochschulbereich (vgl. Ostini 2006, S. 119 ff). Da es sich bei den „Guidelines“ eher um Empfehlungen handelt, schlägt Ostini bei der deutschen Übersetzung den Begriff „Leitlinien“ anstatt „Richtlinien“ vor (vgl. ebd., S. 121). Allerdings wird in der deutschen Übersetzung dieser „Guidelines“ von „Richtlinien“ gesprochen. Die OECD-UNESCO „Guidelines“ zur Qualitätssicherung von Studienangeboten im grenzüberschreitenden Hochschulbereich enthalten Aktionsempfehlungen für sechs Gruppen von Akteuren des Hochschulwesens: Regierungen, Hochschulen/Anbieter, einschließlich des wissenschaftlichen Personals, studentische Vertretungsgremien, Einrichtungen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung, Akademische Anerkennungseinrichtungen und Berufsverbände.

- Richtlinien für Regierungen: In sieben Punkten wird Regierungen empfohlen, eine zentrale Rolle bei der Qualitätssicherung, der Akkreditierung und der Anerkennung der Qualifikationen zu spielen.
- Richtlinien für Hochschulen/ Anbieter: In 9 Punkten wird den Hochschulen empfohlen, sich für die Qualität zu engagieren, was zwar kompetentes Personal bedeutet aber auch das Verständnis dafür voraussetzt, dass die Berücksichtigung der sozialen, kulturellen und sprachlichen Aspekte der Bildung ein Bestandteil der Qualität ausmacht.
- Richtlinien für studentische Vertretungsgremien: Es wird hier u.a. empfohlen, die Einrichtung autonomer lokaler, nationaler und internationaler studentischer Vertre-

tungsgremien zu unterstützen. Durch internationale Kooperation sollen Studenten zur Qualitätssicherung beitragen.

- Richtlinien für Einrichtung zur Qualitätssicherung und Akkreditierung: Ohne die Vielfalt der Einrichtungen in Frage zu stellen, wäre ein koordiniertes Vorgehen der Einrichtungen von Entsende- und Empfängerstaaten auf regionaler und auf globaler Ebene wünschenswert, so dass die mit der Zunahme grenzüberschreitender Studienangebote verbundenen Herausforderungen erleichtert werden können.
- Richtlinien für akademische Anerkennungseinrichtungen: Von ihnen ist die Erleichterung einer fairen Anerkennung von Qualifikation gewünscht. Dafür sollen bestehende Initiativen durch internationale Zusatzmaßnahmen ausgebaut werden. Die Systeme müssen transparenter und vergleichbarer sein.
- Richtlinien für Berufsverbände: Hier ist auch eine größere Transparenz für faire Anerkennungsprozesse ausschlaggebend (vgl. Ostini 2006, S. 122 f).

Qualitätssicherung im afrikanischen Hochschulbereich

Der afrikanische Kontinent ist nicht am Rand der Qualitätsdebatte im Hochschulbereich geblieben. Hier haben sich ebenfalls einige Initiativen entwickelt. Zwei davon seien hier erwähnt.

- The DIES International Deans' Course

„DIES“ steht für „Dialogue on Innovative Higher Education Strategies“. Dieses Projekt, das der DAAD in Kooperation mit der HRK seit 2000 betreibt, verfolgt das Ziel, Hochschulen in Entwicklungsländern zu helfen, Strategien im Hinblick auf die Qualitätssicherung zu entwickeln. Der „DIES International Deans' Course“ ist vom deutschen Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) finanziert. Als Beispiel nahmen vom 7. 05. - 17.05 2007 in Osnabrück und in Berlin 33 Dekane aus neun verschiedenen afrikanischen Ländern an einer Fortbildung teil. Das Programm wurde von der Fachhochschule Osnabrück, die ein MBA-Programm Hochschulmanagement anbietet, der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Humboldt-Stiftung, dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), zwei Hochschulen aus Äthiopien und Kenia und dem DAAD ins Leben gerufen. Das Programm vermittelt u.a. an die Teilnehmer vor dem Hintergrund der rasch entwickelnden hochschulischen Landschaft sowie den Erwartungen an die Institution Hochschule Kompetenzen für ein strategisches Management von Hochschulen, wobei die Erfahrungen aus dem Bologna-Prozess als Beispiele dienen (vgl. Mayer 2008, S. 14ff).

- Die Initiative der “Inter-University Council for East Africa” (IUCEA)

Im Jahre 2005 sahen einige ostafrikanische Staaten die Notwendigkeit „to establish a common East African quality assurance framework to monitor and address the ongoing rapid expansion of higher and cross-border education in East Africa” (vgl. HRK 2008, S. 21). Die IUCEA hat ein “Quality Assurance Handbook for East African Universities” entwickelt, in dem Ziele, die Notwendigkeit einer regionalen Kooperation bezüglich hochschulischer Qualitätssicherung, geeignete Instrumente der Qualitätssicherung, eine klare Definition des Begriffs Qualität sowie „standard Guidelines for universities“ dargestellt sind. Das Handbuch ist als gemeinsames Instrument der Qualitätssicherung zu verwenden. Es empfiehlt den Mitgliedstaaten, interne Qualitätsmanagementsysteme zu entwickeln, welche internationalen Standards im Hochschulbereich entsprechen. Die im Handbuch vorgeschlagenen Instrumente sind an den jeweiligen nationalen Kontext jedes Landes, jeder Hochschule bzw. die Programme anzupassen.

Warum muss aber überhaupt Qualität im Bildungsbereich, insbesondere im Hochschulbereich gesichert und entwickelt werden bzw. was rechtfertigt die wachsenden Anforderungen an Qualitätssicherung bzw. -entwicklung im Hochschulbereich?

4.4.5 Begründung wachsender Anforderungen an Qualitätssicherung bzw. -entwicklung im Hochschulbereich

Mindestens zwei Gründe erklären die Notwendigkeit einer Qualitätssicherung bzw. -entwicklung im Hochschulbereich und die wachsenden Anforderungen an diese. Zum einen ist eine Begründung im staatlichen bzw. bildungspolitischen Willen zu suchen. Bildungspolitisch macht nur die gute Bildung den guten Bürger aus. Die Qualität von Bildung ist entscheidend für die persönlichen, sozialen und beruflichen Entwicklungschancen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (vgl. Bulmahn; Zehetmair 2001, S. 5), denn die gute Bildung bietet Anlass zur persönlichen Entfaltung, zur gesellschaftlichen Teilhabe bzw. Gestaltung der Gesellschaft sowie zur beruflichen Integration und beruflichem Fortkommen (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 8, S. 29). Vor diesem Hintergrund wurden schon auf staatlicher Ebene Maßnahmen zur Qualitätsoptimierung getroffen, beispielsweise der Abbau der staatlichen Autorität (vgl. Gonon u.a. 2001, S. 10), die gesetzlichen Vorgaben sowie die Vorgaben von Fördereinrichtungen (vgl. Bötzel, Krekel 2004, S. 25).

Zum anderen ist Qualität im Bildungsbereich mit vielen anderen Faktoren verknüpft (vgl. Gonon u.a. 2001, S. 9 ff) und kommt der Erfüllung unterschiedlichster Interessen nach. Ohne Anspruch auf die Vollständigkeit zu erheben wird im Folgenden auf diese verschiedenen Interessen und Faktoren eingegangen, warum die Qualität im Bildungsbereich notwendig und so dringend geworden ist.

Im Interesse der Hochschulen selbst setzt sich Qualität durch. Hochschulen stehen heute in einem Wettbewerb, national und international. Sie müssen sich durch ihre Leistungsfähigkeit auf den nationalen aber auch internationalen Bildungsmärkten positionieren. Sie konkurrieren um Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, um den besten wissenschaftlichen Nachwuchs, um die Reputation, um Drittmittel für Forschung und um staatliche Mittel für Grundausrüstung. In diesem Wettbewerbskontext durchhalten zu können, erscheint die Qualität als das zentrale Entscheidungselement. Sie macht die Differenz aus (vgl. HRK 1999, S. 5).

Eine weitere Interessengruppe sind Studierende. Sie erwarten eine Bildung bzw. Ausbildung, die dem letzten Stand der Wissenschaft, der Technik und des Arbeitsmarkts entspricht. Sie brauchen Hochschulen, die ihnen ermöglichen ihr Studium in angemessener Zeit abzuschließen und zugleich ihnen gute Startchancen für die berufliche Zukunft anbieten. Um diese Anforderungen nachzukommen, ist wiederum Qualität entscheidend. Qualitätssicherung in diesem Zusammenhang muss beispielsweise die inhaltliche Gestaltung der Lehre, die Organisation von Lehre und Studium und die Betreuungsverhältnisse unter Berücksichtigung der Ausbildungsstandards und des Arbeitsmarktbedarfs betreiben (vgl. ebd.).

Die Gesellschaft macht eine weitere Interessengruppe aus. Hochschulen sind der Gesellschaft rechenschaftspflichtig und müssen durch Transparenz und Rechenschaftslegung die Verwendung knapper öffentlicher Mittel nachweisen. Da in den Rechenschaftsberichten die Leistungsfähigkeit der Hochschule vorkommt, bemühen sich die Hochschulen ebenfalls um die Qualität (vgl. ebd.).

Außer diesen Interessen tragen auch weitere Faktoren zur Dringlichkeit der Qualität im Bildungsbereich bei. Die weltweiten Globalisierungstrends der Wirtschaft z. B. und der daraus abgeleitete logische internationale wirtschaftliche Wettbewerb haben eine direkte Resonanz auf die Hochschulen. Die Berücksichtigung der Marktorientierung, die Ausrich-

tung der Lehre auf die sich verändernden Berufsbilder, die Nachfrageänderungen der Wirtschaft, die geänderten Qualifikationsanforderungen bedürfen eines kontinuierlichen Qualitätsmanagements der Leitungsstrukturen der Hochschulen und folglich Veränderungen in der Forschung und in der Lehre (vgl. Rückemann 2006, S. 73).

Die Notwendigkeit einer Qualitätssicherung bzw. -entwicklung an ivoirischen privaten Hochschulen ist allerdings vor dem Hintergrund des nationalen Kontextes dringend. Aus mangelnder Aufnahmekapazität der öffentlichen Hochschulen hat sich seit den 1990er Jahren die Zahl der privaten Einrichtungen drastisch entwickelt. In diesem wettbewerblichen Kontext macht nur die Qualität den Unterschied und sichert die Überlebensfähigkeit der privaten Hochschulen. Die Tatsache, dass der Staat Abiturienten in diese privaten Einrichtungen schickt und die Studiengebühren übernimmt, ist ein weiterer Grund für diese privaten Einrichtungen zur Optimierung ihrer Bildungsqualität. Denn der Staat schickt vorzugsweise die Abiturienten in die sogenannten „Qualitätshochschulen“ wie z.B. in Pignier Côte d'Ivoire. In diesem Zusammenhang ist der Staat bezüglich der Qualität anspruchsvoller geworden. Seit 2006 hat er ein Hochschulranking, die sogenannte „Évaluation des Établissements Privés d'Enseignement Supérieur“ initiiert. Bei diesem Ranking werden die privaten Hochschulen anhand bestimmter Qualitätsmerkmale (wie z.B.: Qualifikation des Lehrpersonals, die gute Führung der Einrichtungen, die pädagogische Verwaltung der Hochschule, die Räumlichkeit, die Ausstattung und die interne und externe Leistung evaluiert. Einige Einrichtungen werden gebeten, Nachbesserungen innerhalb einer bestimmten Zeit durchzuführen. Hochschulen mit „mangelhafter Qualität“ werden sogar die Zulassung entzogen (vgl. Évaluation des Établissements Privés d'Enseignement Supérieur-Grandes Écoles-, Classement 2008-3^è édition).

Der regionale Wettbewerb macht ebenfalls die Qualitätssicherung und -entwicklung an den ivoirischen privaten Hochschulen dringend. Viele Studierende kommen von afrikanischen Ländern beispielsweise aus Gabon, Kongo, Kamerun oder Senegal. Um Empfängerhochschulen auf regionaler bzw. überregionaler Ebene weiterhin zu bleiben, müssen die ivoirischen Hochschulen qualitativ die besten bleiben. Die ausländischen Studierenden werden nämlich die ivoirischen Hochschulen nicht mehr besuchen, wenn die gleiche oder eine bessere Qualität an den Heimatshochschulen vorhanden ist.

Zuletzt machen die Absolventen der ivoirischen privaten Hochschulen die Mehrheit der Führungskräfte bzw. Mitarbeiter der ivoirischen Industrie- und Dienstleistungsunternehmen

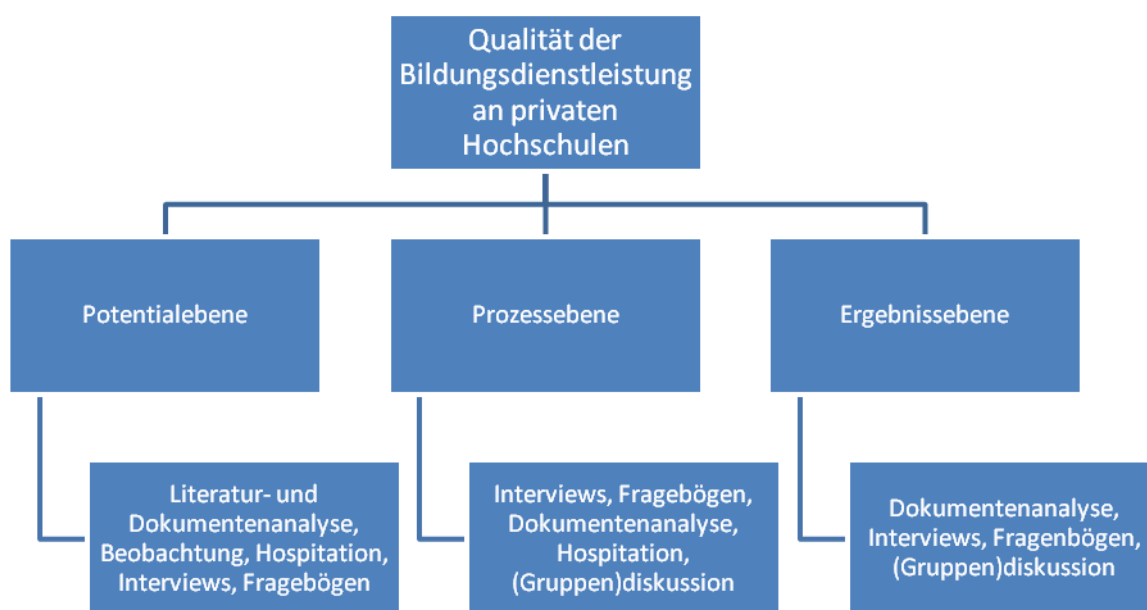
aus. Da sich diese Unternehmen schnell entwickeln, was ständig neue Bedarfe verursacht, müssen die privaten Hochschulen ihre Angebote stets anpassen und weiterentwickeln, indem sie die Qualität ihrer (Aus)Bildung sichern und entwickeln.

Die Entwicklung eines Landes geht also mit seinem Bildungsniveau bzw. der Qualität seiner Bildung zusammen. Es gibt keine Entwicklung ohne qualitative Bildung (vgl. Rapport final 1961, S. 18f). Wie ist aber die Qualität der Bildung an den privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire? Auf diese Frage geht das nächste Kapitel ein.

5 Darstellung und Auswertung der empirischen Untersuchungen

Da es bei der vorliegenden Studie darum geht, die Qualität der Bildungsdienstleistung an den ivoirischen privaten Hochschulen zu ermitteln, war eine Feldforschung in der Côte d'Ivoire erforderlich. Diese erfolgte an ausgewählten Hochschulen auf der Potential-, der Prozess- und der Ergebnisebene. Für diese empirische Studie wurden folgende Methoden angewendet: Literatur- bzw. Dokumentenanalyse, Beobachtung, Hospitation, leitfadengestützte Interviews, Fragebögen und „informelle“ mündliche Befragungen³. Die folgende Abbildung 8 veranschaulicht die angewandten Forschungsmethoden sortiert nach den o.g. Ebenen.

Abb.8: Forschungsmethoden zur Ermittlung der Qualität von Bildungsdienstleistung an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire



Quelle: Eigene Darstellung

Die Untersuchung fand im Rahmen eines Praktikums bei der Direktion des privaten Hochschulwesens (DESPRIV), einer der zentralen Direktionen des Ministeriums des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung, statt.

³ Diese bestanden darin, Hochschulakteure (wie Lehrende als auch Studierende) auf dem Schulhof zu begegnen und diese zu befragen. Eine solche Befragung hat den Vorteil, dass sich der Befragte ohne Druck und frei von „offiziellen“ Vorgängen bzw. Abhängigkeitsverhältnissen äußern kann.

Um dieses Praktikum durchzuführen, musste ein sehr offizieller und bürokratischer Weg benutzt werden⁴.

Aussagen über den Stand der Qualität der Bildungsdienstleistung an den ivoirischen privaten Hochschulen wären idealerweise durch eine Vollerhebung, d.h. durch Untersuchungen sämtlicher privater Hochschulen der Côte d'Ivoire, zu gewinnen. Ein Forschungsobjekt allerdings ist meist nicht nur aus ökonomischen, sondern auch aus zeitlichen Gründen nicht vollständig und lückenlos zu erfassen (vgl. Petermann; Noack 1999, S. 445). In diesem Zusammenhang wurde im Rahmen der Feldforschung eine Stichprobe ausgewählt.

Die Auswahl einer Stichprobe kann durch unterschiedliche Verfahren erfolgen, beispielsweise durch das Zufallsauswahlverfahren, das bewusste Auswahlverfahren oder durch Mischformen, welche wiederum Unterteilungen anbieten (vgl. Bortz; Döring 2006, S. 400 ff). Die Auswahl einer Stichprobe ist an die Bedingung geknüpft, dass die Stichprobe die Grundgesamtheit in allen Merkmalen möglichst gut widerspiegelt. Man spricht von Repräsentativität, d.h. von der Stichprobe muss auf die Grundgesamtheit geschlossen werden können.

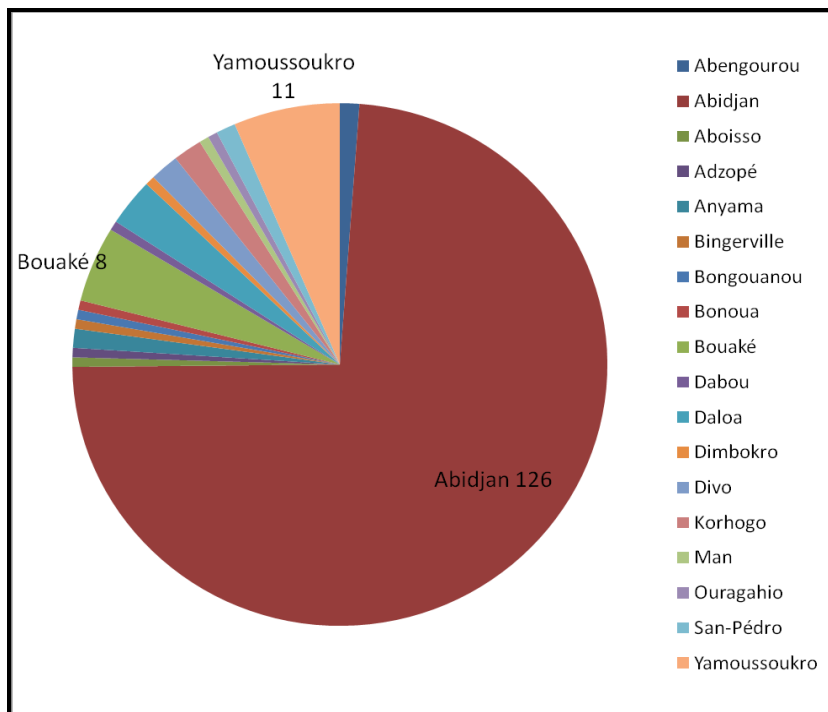
Für die folgende Studie erfolgte die Stichprobenauswahl von vier Hochschulen nach dem Verfahren der geschichteten Auswahl. Dieses Verfahren ist eine Form der Zufallsauswahl und besteht darin, dass man die Grundgesamtheit in verschiedenen Gruppen oder Schichten unter Berücksichtigung eines bestimmten Merkmals unterteilt. Bei der Unterteilung muss jedes Element der Grundgesamtheit zu einer Schicht bzw. Gruppe gehören. Abschließend wird durch eine einfache Zufallsauswahl ein Element aus jeder Gruppe oder Schicht gezogen (vgl. ebd.).

Zur Zeit der Untersuchung zählte die Côte d'Ivoire 171 staatlich anerkannte private Hochschulen. Davon befinden sich 126, d.h. ca. 74 % aller ivoirischen privaten Hochschulen, in der wirtschaftlichen Hauptstadt Abidjan (siehe Abb. 9, S. 141). Von den restlichen Einrichtungen im Landesinneren gehören manche denselben Hochschulträgern bzw. -gründern in Abidjan.

⁴ Drei Monate vor dem Anfang der Feldforschung wurde ein Antrag auf ein dreimonatiges Praktikum beim Ministerium des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung der Côte d'Ivoire durch die Botschaft der Côte d'Ivoire in Berlin gestellt. Trotz einer administrativen Langsamkeit und Schwerfälligkeit zwischen der ivoirischen Botschaft in Berlin, dem auswärtigen Ministerium und dem Ministerium des Hochschulwesens der Côte d'Ivoire in Abidjan wurde der Antrag nach drei Monaten zugestellt und das Praktikum genehmigt.

Vor diesem Hintergrund bestand eine erste Auswahl darin, Abidjan als Untersuchungsort zu betrachten.

Abb.9 : Verteilung der ivoirischen privaten Hochschulen auf dem nationalen Territorium



Quelle: Eigene Darstellung

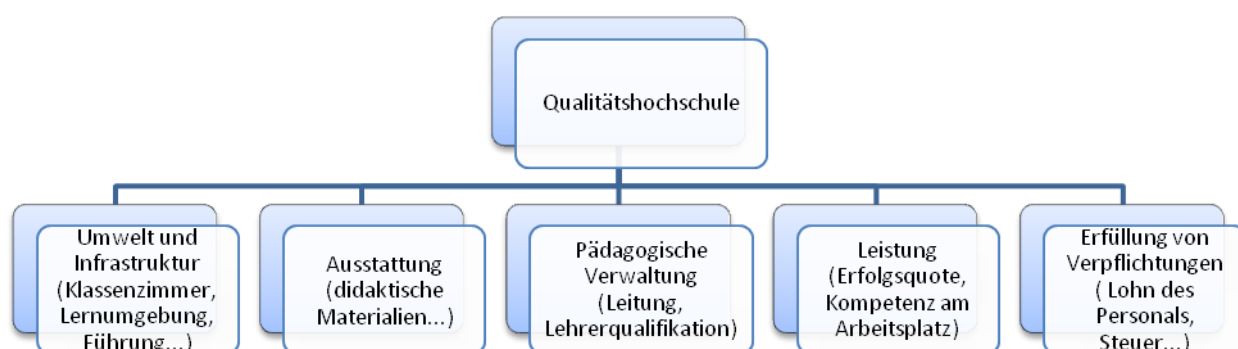
Der nächste Schritt bestand darin, Hochschulen in Abidjan, die repräsentativ sein sollten, auszuwählen. Diese Auswahl war deshalb schwierig, weil die Hochschulen sehr unterschiedliche Qualität bzw. Qualitätsmerkmale aufweisen. Einige werden schon seit langer Zeit als „Qualitätshochschulen“ bezeichnet und genießen einen guten Ruf, während andere den Spottnamen „Boutique- Hochschulen“⁵ tragen, in denen kein Studierende ausgebildet werden möchte. Zwischen diesen beiden Kategorien befinden sich zahlreiche weitere Einrichtungen mit unterschiedlichster Qualität (vgl. *Évaluation des Établissements Privés d'Enseignement Supérieur (Grandes Écoles), Classement 2008-3è édition*).

Vor diesem Hintergrund musste eine Stichprobe ausgewählt werden, die die Hochschulen insgesamt, von den „besten“ zu den „schlechtesten“ widerspiegelte. Zu diesem Zweck wurde von einer Studie des Ministeriums des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen

⁵ In Anlehnung an eine „Boutique“, d. h. ein Kaufladen, in dem man ohne Voraussetzung einfach herein- kommt, sich einen Artikel kauft und herausgeht. Damit ist gemeint, dass, wenn man Geld hat, man einfach in solchen Hochschulen studieren kann und ein Studium ohne entsprechende Kenntnisse absolvieren kann.

Forschung ausgegangen. Seit 2006 führt das Ministerium des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung anhand folgender ausgewählter Qualitätskriterien eine Untersuchung zur Qualität der privaten Hochschulen durch: Qualifikation des Lehrpersonals, eine Genehmigung zu lehren und zu führen, eine Eröffnungsgenehmigung, die gute Führung der Einrichtungen, die pädagogische Verwaltung der Hochschule, die Räumlichkeit, die Ausstattung der Räume mit didaktischen Materialien, sanitäre Einrichtungen, Zugänglichkeit, interne und externe Lernumwelt, Erfüllung der Verpflichtungen und der Steuerkosten, interne (Absolventenquote) und externe (Absolventen im Berufsleben) Leistung, Erklärung des Personals an die CNPS (Nationale Kasse der sozialen Vorsorge) und Kooperation. Diese Kriterien wurden fünf Rubriken mit jeweils 20 Punkten zugeordnet. Die folgende Abbildung 10 stellt die fünf Rubriken mit Beispielen von zugeordneten Kriterien dar.

Abb. 10: Qualitätskriterien nach dem Ministerium des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung der Côte d'Ivoire



Quelle: Eigene Darstellung (zusammengefasst aus « Évaluation des Établissements Privés d'Enseignement Supérieur (Grandes Écoles), Classement 2008-3è édition »)

Anhand dieser Kriterien hat das Ministerium des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung die ivorischen privaten Hochschulen in fünf Gruppen aufgeteilt. Die Tabelle 19 (siehe S. 143) stellt beispielsweise einen Ausschnitt der Aufteilung des Jahres 2008 dar. Einigen Hochschulen der Gruppe mit „mangelhafter Qualität“ wurde die Zulassung entzogen. Diese mussten schließen. Es ist das Beispiel von IFPT-Abobo (vgl. Évaluation des Établissements Privés d'Enseignement Supérieur (Grandes Écoles), Classement 2008-3è édition »). Von den übrigen vier verbliebenen Gruppen wurde zur Bildung der Stichprobe nach dem einfachen Zufallsauswahlverfahren eine Hochschule pro Gruppe ausgewählt.

Tab. 19: Rangliste der privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire: Ein Ausschnitt des Jahres 2008

Gruppe	Benotung	Beispiele von Hochschulen
Erste Gruppe	Sehr gute Qualität (mit einer Note zwischen 16,10 und 18,40 Punkten von 20)	Pigier Côte d'Ivoire, IS-FOP-LOKO
Zweite Gruppe	Gute Qualität mit einer Note zwischen 14,30 und 15,80 Punkten von 20)	Agitel, Intellect-Afrique IVESTP Marcory
Dritte Gruppe	Ziemlich gute Qualität mit einer Note zwischen 12,10 und 13,80 Punkten von 20	Cours CASTAING, ESK-II PLATEAUX
Vierte Gruppe	Passable Qualität mit einer Note zwischen 10 und 11,90 Punkten von 20	ESICOM, IST La Colombe ; GECOS Formation
Fünfte Gruppe	Mangelhafte Qualität mit einer Note zwischen 7,30 und 9,90 Punkten von 20	IFPT-Abobo; Cours Loba

Quelle : Évaluation des Établissements Privés d'Enseignement Supérieur (Grandes Écoles), Classement 2008-3è édition

Für die Auswahl der vier Hochschulen wurde eine zusätzliche Untersuchung durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie des Ministeriums konnten wegen mindestens zwei Gründen nicht einfach anerkannt und verwendet werden. Zum Ersten würde eine solche Vorgehensweise sich einer wissenschaftlichen Schwäche aussetzen, nämlich diese, die darin bestehen würde, eine wissenschaftliche Arbeit auf einer nicht wissenschaftlich geprüften Grundlage aufzubauen. Zum Zweiten sind die Ergebnisse der Untersuchung des Ministeriums von einigen Hochschulen nicht akzeptiert bzw. anerkannt, da diese Hochschulen dem Ministerium Unehrlichkeit und Korruption vorwerfen (vgl. Interview mit dem DS von ESK II Pateaux/ Anlage 12, Z. 62-90; Interview mit der AFESPPCI/ Anlage 20, Z.130-137). Deswegen wurden in dieser vorbereitenden Untersuchung zunächst zwei Fragen geprüft:

- Ist die vom Ministerium in vier Gruppen unterschiedene Strukturierung hinsichtlich der in dieser Arbeit herangezogenen Qualitätskriterien sinnvoll?
- Ist die Zugehörigkeit der Hochschulen zu einer dieser Gruppen im Lichte dieser Qualitätskriterien gerechtfertigt?

Um diese zwei Fragen beantworten zu können, wurden eine Woche lang acht Hochschulen -zwei pro Gruppe (auf der Rangliste des Ministeriums)- im Hinblick auf folgende ausgewählte Leistungsvoraussetzungen untersucht: geographische Lage der Hochschuleinrichtung, Ausstattung der Klassenräume und sanitäre Einrichtungen. Zwar bedeuten diese ausgewählten Kriterien nicht automatisch Qualität, aber sie sind erste grundlegende Voraussetzungen zur Qualitätsherstellung an den ivoirischen privaten Hochschulen. In dieser vorbereitenden Untersuchung zeigte sich, dass die jeweiligen beiden Hochschulen einer Gruppe (siehe Tab. 19, S. 143) bezüglich der verschiedenen Merkmale (geographische Lage der Hochschuleinrichtung, Ausstattung der Klassenräume und sanitäre Einrichtungen) über fast die gleichen Voraussetzungen verfügten. Sehr deutlich konnte außerdem die Qualitätsabstufung zwischen den vier Gruppen der Hochschulen nachgewiesen werden (siehe Anlage 6). Erst unter Berücksichtigung der Ergebnisse dieser Untersuchung wurde von den acht Hochschulen eine Hochschule pro Gruppe durch das Verfahren der einfachen Zufallsauswahl ausgewählt. Diese sind: Pigier Côte d'Ivoire, IVESTP Marcory, ESK II Plateaux und GECOS Formation (vgl. autorisation de recherches DESPRIV 2009).

5.1 Absicherung der Stichprobenauswahl

Im Folgenden werden die vier ausgewählten Hochschulen unter Berücksichtigung dreier Merkmale in Bezug auf ihre Qualität verglichen:

- Organisationsstruktur,
- Infrastruktur bzw. Ausstattung und
- Ausbildungsbereiche der Einrichtungen.

Diese Merkmale bezüglich der Qualität ergeben sich aus dem ivoirischen Gesetz 361 vom 19. Juni 2007, welches die Qualitätsanforderungen an private Hochschulen reguliert. Zunächst erfolgt in drei Tabellen ein knapper synoptischer Vergleich zwischen den vier Hochschulen im Lichte dieser drei Qualitätsmerkmale (siehe Anlage 7). Danach wird auf die einzelnen Merkmale ausführlich eingegangen.

Aus dem synoptischen Vergleich ist Folgendes zu erkennen:

- Bezüglich der Organisationsstruktur zeigt die Betrachtung der „pädagogischen und administrativen Organisation“⁶ eine klare Unterscheidung zwischen pädagogischen

⁶ Die „pädagogische und administrative Organisation“ ist eine Unterlage der „pädagogischen Eröffnungsakte“, eine gesetzliche Voraussetzung zur Eröffnung der Hochschule.

und administrativen Organen bei Pigier Côte d'Ivoire. Die drei anderen Hochschulen zitieren lediglich ihre Organe (vgl. Tabelle 1/Anlage 7).

- Bezüglich der Infrastruktur bzw. Ausstattung merkt man ebenfalls, dass Pigier Côte d'Ivoire und IVESTP Marcory besser ausgestattet sind als die beiden anderen Einrichtungen (vgl. Tabelle 2/Anlage 7).
- Bezüglich der Ausbildungsbereiche hat jede Einrichtung ihre eigenen, welche keinen qualitätsbezogenen Unterschied zwischen den Einrichtungen aufweisen (vgl. Tabelle 3/Anlage 7).

Wie sich aus den Tabellen der Anlage 7 feststellen lässt, liegt der qualitative Unterschied zwischen den Hochschulen bezüglich der ausgewählten Qualitätsmerkmale stärker in den Infrastrukturen und Ausstattungen als in den Organisationsstrukturen und Aufgaben. Nachfolgend soll nun auf die einzelnen Merkmalen bzw. Hochschulen ausführlich eingegangen.

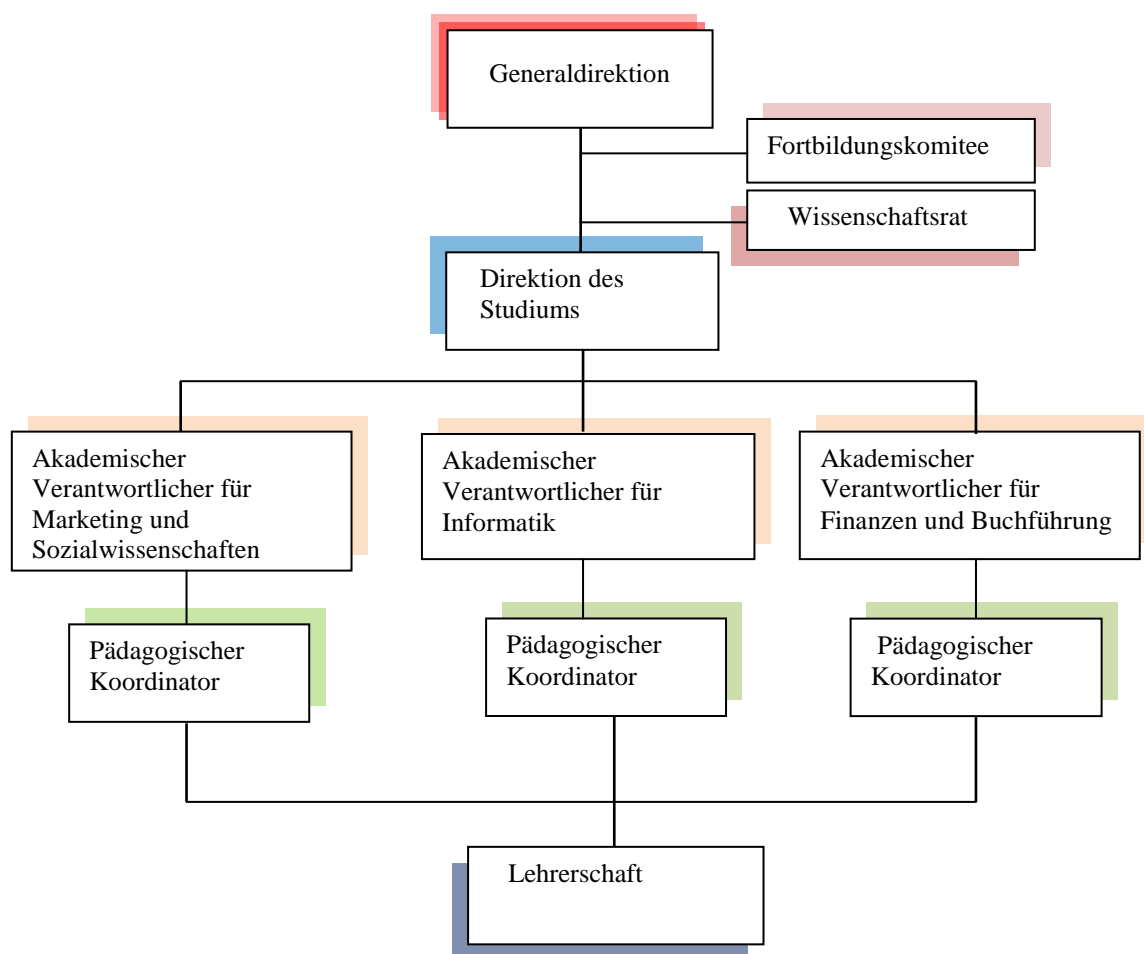
Die Qualität der Organisationsstruktur

Eine klare Organisationsstruktur mit einer deutlichen Unterscheidung zwischen administrativen und pädagogischen Verantwortungen ist eine Voraussetzung für die Eröffnung bzw. Gründung einer privaten Hochschule in der Côte d'Ivoire. Diese Voraussetzung bzw. diese an die Qualität gestellte Anforderung ergibt sich aus der Verordnung Nr. 361 vom 19. Juni 2007, wonach die „pädagogische Akte“ die administrative und pädagogische Organisation der Einrichtungen aufweisen muss (vgl. Art.10). Wie werden aber diese Anforderungen von den Hochschulen eingehalten?

Bei Pigier Côte d'Ivoire, einer Hochschule der ersten Gruppe nach der Rangliste des Ministeriums des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung, wird zwischen Organen der „pädagogischen Leitung“ und Organen der „administrativen Leitung“ mit einer klaren Aufgabenteilung unterschieden. Die Organe der pädagogischen Leitung sind das „Comité de Perfectionnement“ (Fortbildungskomitee), der „Conseil Scientifique“ (der Wissenschaftsrat) und die „Direction des Études“ (Direktion des Studiums). Die Abbildung 11 (siehe S. 146) gibt einen Überblick über die Struktur der pädagogischen Leitung. Das Fortbildungskomitee ist das Gremium der Validierung der beruflichen Kompetenzen. Es ist aus dem „pädagogischen Team“ der Hochschule und den Unternehmen, mit denen Pigier Côte d'Ivoire kooperiert, zusammengesetzt. Der Wissenschaftsrat ist das Gremium der „akademischen Validierung der Ausbildungsprogramme“. Er ist für alle Änderungen bezüglich des Inhalts, des Verlaufs der Lehre und der Organisation der Evaluation berufen.

Zum Wissenschaftsrat gehören: der Direktor des Studiums, die akademischen Verantwortlichen der Ausbildungsstudiengänge, die pädagogischen Koordinatoren und die „Persönlichkeiten der universitären Welt, deren akademischen bzw. beruflichen Kompetenzen und Erfahrungen anerkannt sind“ (vgl. Organisation pédagogique et administrative de Pigier Côte d'Ivoire). Der Wissenschaftsrat ist der „Bürge“ für die Qualität der Lehre bei Pigier Côte d'Ivoire.

Abb.11: Organigramm der pädagogischen Leitung von Pigier Côte d'Ivoire



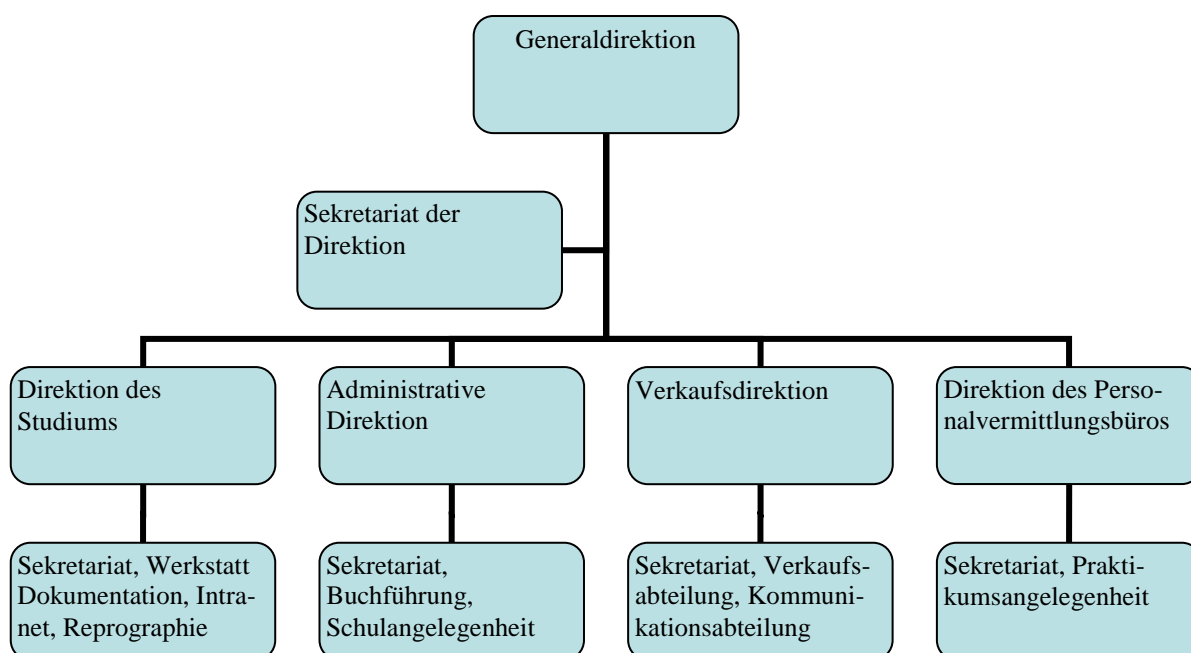
Quelle: Organisation pédagogique et administrative de Pigier Côte d'Ivoire 2009, S. 7.

Die Direktion des Studiums ist das Gremium der „Umsetzung der pädagogischen Orientierungen und Ausbildungsprogramme“. Sie besteht aus dem Direktor des Studiums, der alle pädagogischen Aktivitäten der Schule koordiniert, dem pädagogischen Direktor, der mit der pädagogischen Betreuung der Lehrer beauftragt ist, den akademischen Verantwortlichen, die die Lehre pro Studiengang überwachen und den pädagogischen Koordinatoren,

die mit der Organisation und der Kontrolle der Durchführung der Ausbildungsprogramme beauftragt sind.

Die administrative Leitung enthält fünf Organe mit spezifischen Aufgaben. Die folgende Abbildung 12 stellt die Struktur der administrativen Leitung dar.

Abb.12: Organigramm der administrativen Leitung von Pigier Côte d'Ivoire



Quelle : Organisation pédagogique et administrative de Pigier Côte d'Ivoire 2009, S. 8

Die Generaldirektion bestimmt die allgemeinen Ziele der pädagogischen Leistung und der finanziellen Ressourcen. Die administrative Direktion verwaltet das Personal, die Lohnzahlung und die Studiengebühren. Die Verkaufsdirektion vermarktet die Ausbildungsangebote der Einrichtung, betreut und verwaltet die „Junior Entreprise“ und die Handelsaktionen der Hochschule. Die Direktion des Personalvermittlungsbüros ist zuständig für die Erkundung des Arbeitsmarkts und die Betreuung der Studierenden auf die Arbeitsuche.

Bei IVESTP Marcory (einer Hochschule der zweiten Gruppe) hingegen gibt es keine deutliche Unterscheidung zwischen pädagogischem und administrativem Personal wie bei Pigier Côte d'Ivoire. Die Verwaltung besteht aus dem Begründer, dem Generaldirektor, dem Direktor des Studiums, den „Erziehern“, der Verwaltungs- und Finanzabteilung, der Reprographie, dem „Kabinett IVESTP-Carriere“ und dem Informatikservice. Die „pädagogische und administrative Organisation“ von IVESTP Marcory bestimmt allerdings die Auf-

gaben der unterschiedlichen Akteure nicht (vgl. Organisation pédagogique et administrative de IVESTP Marcory).

Bei ESK II Plateaux (einer Hochschule der dritten Gruppe) ist im Gegenteil zu Pigier Côte d'Ivoire und IVESTP Marcory die Organisation nicht einmal dokumentiert. Die Einrichtung konnte keine „pädagogische und administrative Organisation“ nachweisen. Zur Verwaltung gehören eine Generaldirektorin (die Begründerin der Hochschule), der Direktor des Studiums, die „Erzieher“ und der Geschäftsbote. Es werden hierbei keine Angaben über die Aufgaben gemacht.

GECOS Formation (eine Hochschule der vierten Gruppe) verfügt wie bei IVESTP Marcory über eine „pädagogische und administrative Organisation“ allerdings ohne eine Zuweisung von Rollen der jeweiligen Akteure. Zur Verwaltung gehören der Begründer, der Generaldirektor, der Direktor des Studiums, der Stellvertreter des Direktors des Studiums, der Buchführer bzw. Finanzdirektor, die Rechtsabteilung und das Vermittlungs- und Praktikumsbetreuungsbüro (vgl. Organisation pédagogique et administrative de GECOS Formation).

Zwischenfazit zur Qualität der Organisationsstruktur: Nur bei der Hochschule Pigier Côte d'Ivoire ist eine klare dokumentierte Organisationsstruktur mit einer deutlichen Unterscheidung zwischen administrativen und pädagogischen Verantwortungen sowie einer klaren Bestimmung der Aufgaben der verschiedenen Akteure vorhanden. Bei den anderen drei Hochschulen ist entweder die Organisationsstruktur zwar dokumentiert aber mit weder Unterscheidung zwischen administrativen und pädagogischen Verantwortungen noch mit Bestimmung der Aufgaben der Akteure (z.B. bei IVESTP-Marcory und GECOS Formation) oder gar nicht dokumentiert wie bei ESK II Plateaux.

Die Qualität der Infrastrukturen und Ausstattung

Die vier Hochschulen verfügen gemeinhin über grundlegende Infrastrukturen und Ausstattungen, die für eine allgemeine Ausbildung unerlässlich sind. Es sind beispielsweise Lehrerzimmer, Unterrichtsräume, Informatikräume und Bibliotheken (vgl. Tab. 2/Anlage 7). Die Hochschule Pigier Côte d'Ivoire unterscheidet sich allerdings durch eine relativ moderne Infrastruktur und technische Ausstattung von den anderen drei Hochschulen in positiver Weise. Es ist die einzige Einrichtung, die über ein Lehrerzimmer mit Computern und Internetverbindung verfügt sowie die einzige mit einem Pausenraum für die Studierenden.

Ihre Informatikräume verfügen ebenfalls über eine Internetverbindung (ADSL und Radio) im Gegensatz zu den entsprechenden Räumlichkeiten bei den anderen Hochschulen. Neben der physischen Bibliothek wie bei den drei anderen Hochschulen verfügt Pigier Côte d'Ivoire über einen „Raum für die digitale und physische Dokumentation“.

Ein anderer Unterschied zwischen den vier Hochschulen bezüglich der Infrastruktur besteht in der Verfügbarkeit von spezialisierten Räumen bzw. Räumen mit studiengangsspezifischer Ausstattung. In diesem Zusammenhang verfügt Pigier Côte d'Ivoire über einen Raum für „praktische Aufgaben in der Informatik“, eine audiovisuelle Werkstatt, einen Reprographieraum und einen spezialisierten Prüfungsraum für die Microsoft- Zertifizierungen und andere Editoren (Adobe Cisco etc.). IVESTP Marcory kann ihrerseits zwei Hörsäle, vier Labore und einen Internetpool nachweisen, und GECOS Formation besitzt eine Werkstatt. Pigier Côte d'Ivoire und IVESTP Marcory verfügen ebenfalls im Unterschied zu ESK II Plateaux und GECOS Formation über ein Krankenzimmer. Die sanitäre Einrichtung ist bei Pigier Côte d'Ivoire und ESK II Plateaux von guter Qualität im Gegensatz zu IVESTP Marcory und GECOS Formation, wo sie von sehr schlechter Qualität ist (siehe Tab. 33, S. 191; Tab. 36, S.193).

Die Qualität der Ausbildungsbereiche

Die Ausbildungsbereiche der vier privaten Hochschulen können als qualitativ hochwertig betrachtet werden. Die Ausbildungsbereiche werden in höchstens drei Ausbildungsjahren absolviert. Im Gegensatz zu den Universitäten, an denen die Ausbildung allgemein und länger ist, bereiten die Ausbildungsbereiche der privaten Hochschulen ebenfalls auf konkrete Berufe im Industrie- und Dienstleistungssektor auf (vgl. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique 2009-2010, S. 7). Neben der Erstausbildung haben die Einrichtungen ihre Angebote auf die Weiterbildung bzw. Maßnahmen für besondere Zielgruppen erweitert. So bietet Pigier Côte d'Ivoire außer BTS-Studiengängen seit 1994 Ausbildungen vom Typ „BAC+3“ und „BAC+5“ (Abitur+3 und Abitur+5) an. Sie ist tätig in drei Bereichen: abschlussbezogene Ausbildungen, Fortbildungsseminare und Platzierungen von Studierenden in Unternehmen. Bezüglich der Ausbildung, bietet sie Abschlüsse mit folgendem Niveau an: Abitur+2 (BTS), Abitur +3 und Abitur +5 (Master und Ingenieurabschluss). Pigier Côte d'Ivoire bildet in acht Studiengängen aus (siehe Tab. 3, Anlage 7).

IVESTP Marcory erteilt drei Arten von Abschlüssen: BTS, Ingenieur-Diplom und DESS (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées: Abschluss Spezialisierten Studiums). Für den BTS-Abschluss bildet IVESTP Marcory in neun Studiengängen aus (siehe Tab. 3, Anlage 7). Das Ingenieur-Diplom wird im Fachbereich „Transport und Logistik“ angeboten. Für den DESS- Abschluss wird in zwei Studiengängen ausgebildet: „DESS Management“ mit der Option „Marketing“ und „DESS Management“ mit der Option „Finanzkontrolle“.

ESK II PLATEAUX bietet eine BTS- Ausbildung in vier Studiengängen an (siehe Tab. 3, Anlage 7). Weitere Studiengänge sind geplant.

GECOS Formation bietet Studiengänge in fünf Ausbildungsbereichen an: Vorbereitungsjahr für den BTS-Abschluss, „BTS-Jahr“, Vorbereitungsjahr für den DUT-Abschluss⁷, „DUT-Jahr“ und das „Mittelzyklus-Jahr“. Insgesamt bildet GECOS Formation in sechzehn Studiengängen aus (siehe Tab. 3, Anlage 7).

5.2 Zusammenfassender bewertender Vergleich der ausgewählten Hochschulen

Aus der Analyse der vier ausgewählten Hochschulen im Hinblick auf die gesetzlich festgelegten Qualitätsanforderungen merkt man deutlich, dass die ivoirischen privaten Hochschulen unterschiedliche Potentiale aufweisen:

Hochschulen der Gruppe „sehr gute Qualität“ verfügen, am Beispiel von Pigier Côte d'Ivoire, über moderne und für die Qualitätssicherung bzw. -entwicklung erforderliche pädagogische und didaktische Infrastrukturen und Ausstattung. Es sind Einrichtungen, in denen die Löhne des Personals regelmäßig und pünktlich gezahlt und folglich unzeitige Personalstreiks vermieden werden. Ihr Personal ist mehrheitlich dauerhaft angestellt (Beamte). Die Einrichtungen dieser Gruppe bemühen sich über die gesetzlich festgelegten Anforderungen hinaus, moderne Materialien zu erwerben. In diesem Zusammenhang ist Pigier Côte d'Ivoire Mitglied des „Netzwerkes Pigier“ mit 36 Einrichtungen in Frankreich und 52 im Ausland sowie eines anderen internationalen Netzwerkes, der „Compagnie de Formation“ (der Ausbildungsgesellschaft), welches unterschiedliche Einheiten in Europa, Afrika und im Nahen Osten zählt. Pigier Côte d'Ivoire hat außerdem vier Arten von Partnerschaften mit unterschiedlichen Akteuren entwickelt:

⁷ Das DUT ist das „Diplôme Universitaire de Technologie“ (Universitätsabschluss für Technologie)

- Die Verknöpfung mit Unternehmen: Bei den Studiengängen von Typ Abitur + 3 und Abitur + 5 sind Unternehmen an der Erarbeitung der Lehrprogramme beteiligt. Neun ivorische Unternehmen sind derzeit Mitglieder des Fortbildungskomitees⁸ von Pigier Côte d'Ivoire.
- Die Akademische Partnerschaft: Diese erfolgt dank des internationalen Netzwerkes-Pigier.
- Die Partnerschaft mit Universitäten: Abkommen mit der Universität von Abobo-Adjamé (Côte d'Ivoire), der Universität Nationale von Benin und der Universität von Ghana-Legon sind in Vorbereitung.
- Die Partnerschaft mit Microsoft: Der Vertrag „Microsoft Campus“ liefert die „Kundenlizenz“, die für den Informatik- und den Bürotechnikunterricht in allen Studiengängen erforderlich ist. Dank dieses Vertrages bekommen die Verwaltung, die Lehrenden aber auch die Studierenden von Pigier Côte d'Ivoire kostenlos die „Kundenlizenz“ (vgl. Organisation pédagogique et administrative de Pigier Côte d'Ivoire, S 9f).

Zuletzt weisen die Einrichtungen dieser Gruppe die besseren Ergebnisse bei den Endprüfungen auf. Im Jahr 2007-2008 waren z.B. die Ergebnisse von Pigier Côte d'Ivoire besser als die nationale Quote in sechs Studiengängen (vgl. Pigier Côte d'Ivoire, Récapitulatif Resultats du BTS 2005-2008).

Neben dieser ersten Gruppe findet man die Hochschulen der Gruppe „gute Qualität“ (zweite Gruppe) am Beispiel von IVESTP Marcory. Die Hochschulen dieser Gruppe bemühen sich, die gesetzlich festgelegten Anforderungen einzuhalten. Sie verfügen knapp über die erforderlichen pädagogischen und didaktischen Infrastrukturen und Ausstattung (vgl. Tab.2, Anlage 7). Obwohl der finanzielle Aspekt, beispielsweise die Löhne des Personals, im Zentrum der Interessen steht, kommt es oft jedoch zu Streiks des Personals wegen der Nichtzahlung der Löhne.

Die dritte Gruppe macht eine Kategorie von Einrichtungen aus, die am Beispiel von ESK II PLATEAUX noch Anerkennung auf dem Bildungsmarkt suchen. Ihr Personal besteht mehrheitlich aus Aushilfskräften, die weniger als die Beamten an dem Hochschulleben

⁸ Es sind: CIE (Ivorische Gesellschaft der Elektrizität), SODECI (Gesellschaft für die Distribution des Wassers in der Côte d'Ivoire), ORANGE (ex SIM) (eine Telefongesellschaft), LIS (Ivorische Liga der Sekretärinnen), SNEPCI (Fraternité Matin) (Neue Presse- und Verlagsgesellschaft der Côte d'Ivoire), IVOIRE INTERCONTINENTALE (Hotel Ivoire) (ein Hotelkomplex) und SIMO (Verkauf von Informatikausstattung und Software).

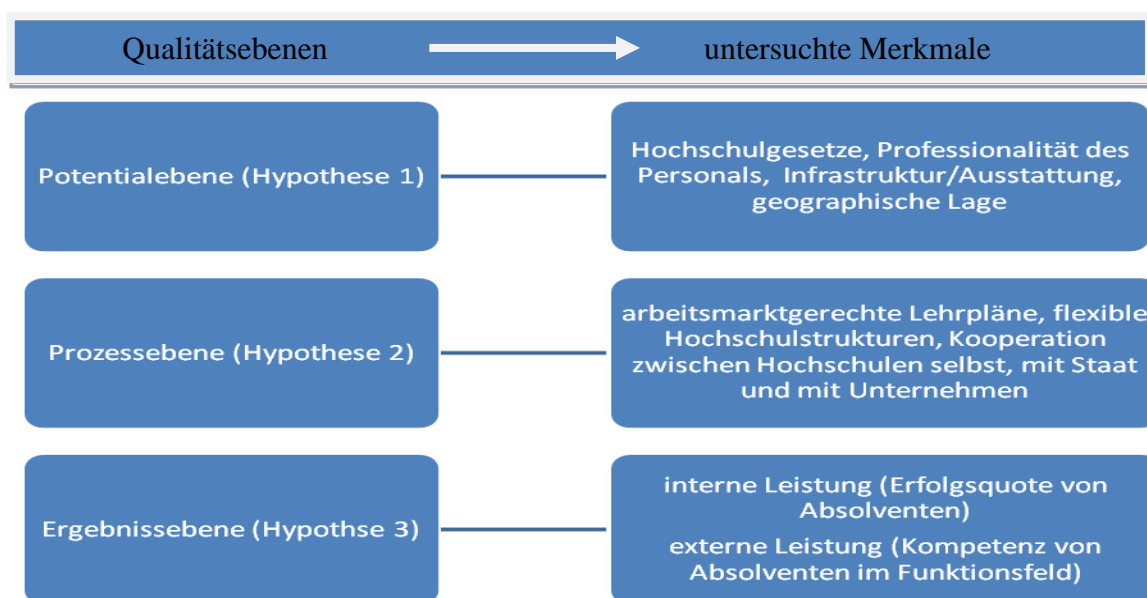
beteiligt sind. Trotz finanzieller Schwierigkeiten bemühen sie sich, günstige Arbeitsbedingungen zu schaffen, um ihren Verpflichtungen nachzukommen.

Die vierte Gruppe enthält Hochschulen, die am Beispiel von GECOS Formation nicht nur unzureichende Infrastrukturen bzw. Ausstattung aufweisen, sondern auch und besonders eine allgemeine ungünstige Arbeitsatmosphäre. Die Spannung zwischen den verschiedenen Akteuren an solchen Einrichtungen ist permanent, und die Ergebnisse sind schlechter als der nationale Durchschnitt.

5.3 Untersuchungsmethodisches Vorgehen zur Ermittlung der Bildungsqualität der ausgewählten Hochschulen

Die Untersuchungen wurden auf drei Ebenen durchgeführt, nämlich den Ebenen des Potentials, des Prozesses und der Ergebnisse. Zu jeder dieser Ebene gehört eine der drei Hypothesen der Dissertation. Die folgende Abbildung 13 stellt die auf jeder Ebene in Bezug auf die jeweiligen Hypothesen untersuchten Merkmale dar.

Abb.13: Zu untersuchende Merkmale auf den Forschungsebenen der Dissertation



Quelle : Eigene Darstellung

5.3.1 Begründung der empirischen Forschungsmethoden und deren Kombination

Es wurden pro Forschungsebene bzw. bezüglich jeder Hypothese erstens die Sichtweisen unterschiedlicher Akteure erfragt und zweitens unterschiedliche Methoden eingesetzt. Diese Vorgehensweise wurde deshalb gewählt, um die Interessenverschiedenheit und folglich die Meinungsverschiedenheit der unterschiedlichen Akteuren des privaten Hochschulbereiches in der Côte d'Ivoire berücksichtigen zu können. In der Regel legen die privaten Hochschulen darauf Wert, ihre internen Texte solide zu konzipieren aber sich nur verbal an der Optimierung der Qualität orientieren. Wer sich daher auf diese internen Texte der privaten Hochschulen beschränkt, um daraus Rückschlüsse auf die Qualität zu ziehen, wird schnell von der Praxis „eingeholt“ werden. Deswegen wäre eine Reduktion auf eine Dokumentenanalyse im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit nicht zielführend.

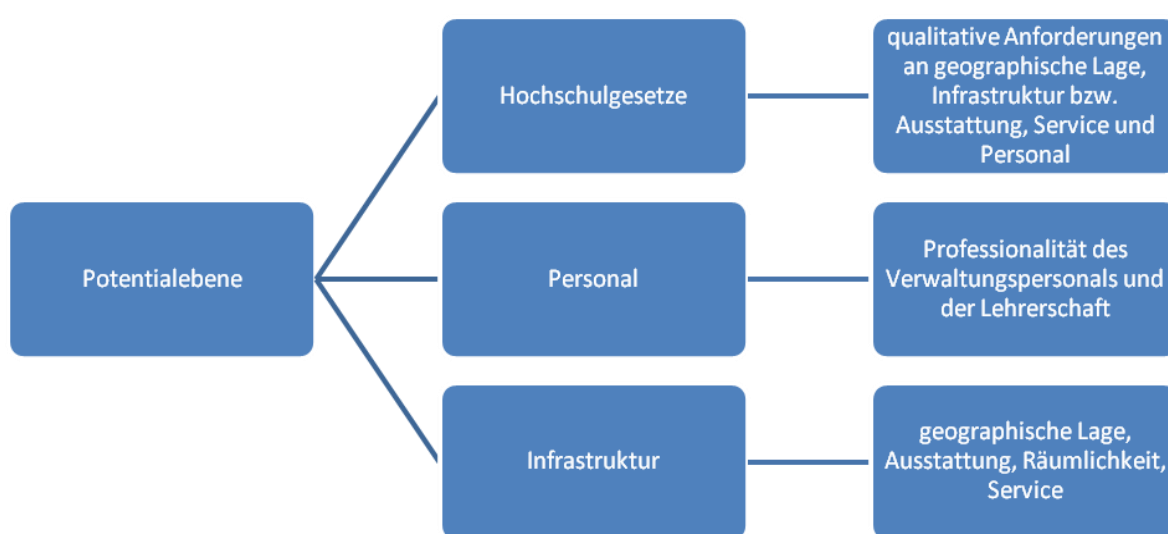
Diese Feststellung gilt auch für die Hochschulakteure: Verwaltungspersonal und Gründer haben öfter andere Meinungen betreffend der Qualität als Lehrende und Lernende. Verwaltungspersonal und Gründer schätzen die Qualität ihrer Einrichtung stets als gut ein, weil sie auf Anerkennung, Studenten und staatliche Geldunterstützung angewiesen sind. Das heißt, da Qualität die Voraussetzung für die Unterstützung Dritter ist, wird diese als vorhanden erklärt, selbst wenn es nicht der Fall sein sollte. Beschränkt man sich daher auf Aussagen des Verwaltungspersonals, so setzt man sich der Gefahr der Vertretung von reinen subjektiven Interessen ohne Orientierung an Qualitätskriterien und deren Prüfung aus. Auf der anderen Seite sind Lehrende und Lernende kritischer und anspruchsvoller. Sie brauchen die besten Arbeitsbedingungen. Unter solchen Umständen gerät man schnell in Irrtum, wenn man eine einzige Sichtweise berücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund wurden die Sichtweisen unterschiedlicher Akteure erfassen, um die Validität der Untersuchungen zu gewährleisten. Die ausgewählten Methoden und befragten Akteure werden darauf folgend jeweils vorgestellt und ihre Auswahl im Zusammenhang mit der jeweiligen Forschungsfrage begründet. Somit wird der Zusammenhang zwischen Forschungsmethoden und konkreten Untersuchungsfragen deutlich und folglich die Wahl der Methoden, ihre Kombination und deren Begründung nachvollziehbarer.

5.3.2 Die Betrachtung von Qualitätsmerkmalen auf der Potentialebene

Im Rahmen der folgenden Studie standen auf der Potentialebene, d.h. der Leistungsvoraussetzungen, in Bezug auf die Hypothese 1 drei Anliegen im Zentrum der Untersuchungen: die Qualität der Hochschulgesetze, die Professionalität des Personals und die Qualität der Infrastrukturen. Die folgende Abbildung 14 verdeutlicht die untersuchten Merkmale auf der Potentialebene.

Abb.14: Die untersuchten Merkmale auf der Potentialebene



Quelle: Eigene Darstellung

Zur Ermittlung dieser drei Merkmale auf der Potentialebene wurden unterschiedliche Methoden eingesetzt, wie anhand der Abbildung 15 dargestellt (siehe S.155). Es wird im Folgenden einzeln auf die drei Merkmale auf der Potentialebene eingegangen.

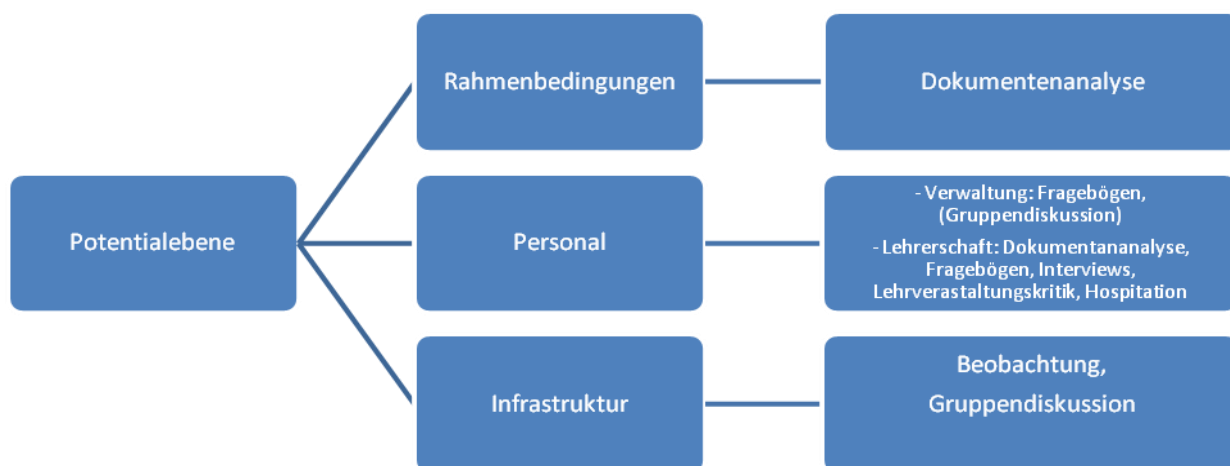
Erstes Merkmal: Die Qualitätsanforderungen der Hochschulgesetze

Die Hochschulgesetze wurden analysiert im Hinblick auf qualitätsrelevante Anforderungen an geographische Lage (Zugänglichkeit oder gute Erreichbarkeit, günstige Lernatmosphäre), Professionalität des Personals, Infrastruktur bzw. Ausstattung und Service (Kantine, Pausenversorgung, sanitäre Einrichtung) (siehe Abb.14, S.154). Als Untersuchungsmethode wurde die Dokumentenanalyse eingesetzt. Sie bestand in einer Analyse von Gesetzen bzw. Verordnungen bezüglich des privaten Hochschulwesens der Côte d'Ivoire. Bei der Analyse wurden Antworten auf die folgenden drei Fragen gesucht:

- Welche Gesetze lassen die Errichtung und die Reglementierung von privaten Hochschulen in der Côte d'Ivoire zu?
- Welche qualitätsrelevanten Voraussetzungen zur Gründung privater Hochschulen müssen nach diesen Gesetzen erfüllt sein? (z.B.: qualitätsrelevante Voraussetzungen an geographische Lage, Infrastruktur bzw. Ausstattung und Service)?
- Welche persönlichen und beruflichen Voraussetzungen sind an das Personal (Träger, Verwaltung, Lehrende) gestellt?

Da es bei diesem ersten Anliegen ausschließlich um den Inhalt der Gesetze ging, d. h. um die Überprüfung, ob das jeweilige Gesetz Aussagen über Leistungsvoraussetzungen enthält, welche eine qualitative Ausbildung ermöglichen, wurde sich mit der Analyse der folgenden Gesetze (lato sensu) beschäftigt: des Gesetzes Nr. 95-696 vom 7. September 1995, des Gesetzes Nr. 97-675 vom 03. Dezember 1997, des Gesetzes Nr. 361 vom 19. Juni 2007 und des Gesetzes Nr. 438 vom 16. August 2007. Alle Gesetze beziehen sich auf das ivorische private Hochschulwesen.

Abb.15: Methodisches Herangehen zur Ermittlung der Potentialdimension



Quelle: Eigene Darstellung

Zweites Merkmal: Die Qualitätsanforderungen des Personals

Das zweite Anliegen bezüglich der Potentialebene betrifft die Professionalität des Personals, sowohl die des Verwaltungspersonals als auch die des Lehrpersonals. Die Professionalität des Personals ist also hier das qualitätsrelevante Merkmal. Deswegen wird zunächst kurz erläutert, was im Rahmen dieser Studie ein professionelles Verwaltungspersonal und

ein professionelles Lehrpersonal ausmacht. Die Professionalität bezieht sich auf die Ausübung eines Berufes unter Einhaltung bestimmter Kriterien bzw. Standards (vgl. Arnold et al. 2001, S. 260 ff). Zu diesen Kriterien und Standards gehören nicht nur die fachliche Qualifikation, sondern auch die Fähigkeit, das eigene Handeln im Kontext des Zusammenhangs „Person-Sache-Organisation“ zu reflektieren (vgl. ebd. S. 262). Ausgehend von dieser Betrachtung von Professionalität, wurde angenommen, dass das Verwaltungspersonal an ivoirischen privaten Hochschulen professionell ist, wenn es folgende zwei Kriterien erfüllt: Mangels einer klaren gesetzlichen Anforderung musste das Verwaltungspersonal

- erstens fachlich qualifiziert sein, d. h. mindestens einen Hochschulabschluss besitzen und
- zweitens persönlich kompetent sein.

Auf die fachliche Qualifikation wurde sich nicht beschränkt, weil die Qualifikation nur auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet ist, während die Kompetenz die Selbstorganisationsfähigkeit und die Vielfalt der unbegrenzten individuellen Handlungspositionen voraussetzt (vgl. Behrmann 2006, S.38). Im Kontext von privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire wurde angenommen, dass Verwaltungspersonal persönlich kompetent ist, wenn es seine Arbeit so ausübt, dass es den anderen Hochschulakteuren, nämlich Studierenden und Lehrenden bei der Erbringung einer qualitativen Leistung hilft. Prinzipiell wurde also die Sozialkompetenz der Verwaltung betrachtet, d. h. ihre Fähigkeit und Fertigkeit mit internen (Lehrenden und Lernenden) und externen (Eltern, Gesellschaft) Hochschulakteuren umzugehen. Zur persönlichen Kompetenz gehören beispielsweise die Fähigkeit, zuhören zu können, die Aufmerksamkeit, das Interesse an den Anliegen der Lehrenden und Lernenden, die Offenheit und besonders die Flexibilität. Zwar bezieht die persönliche Kompetenz des Verwaltungspersonals auch seine Haltung nach außen beispielsweise gegenüber Eltern und anderen externen Partnern der Hochschule ein, aber dieser Aspekt konnte aus forschungspraktischen Gründen nicht berücksichtigt werden, da es einer weiteren Befragung externer Hochschulakteure bedurft hätte.

Was die Professionalität des Lehrpersonals angeht, wurden dessen fachliche Qualifikation und (erwachsen)pädagogische Kompetenz berücksichtigt. Folglich lagen der Ermittlung der Qualität des Personals folgende zwei Fragen zu Grunde:

- Ist das Verwaltungspersonal fachlich und persönlich kompetent?
- Ist die Lehrerschaft (Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter und Honorarkräfte) fachlich und (erwachsenen)pädagogisch kompetent?

Die *fachliche Qualifikation des Verwaltungspersonals* wurde anhand von Fragebögen an das Verwaltungspersonal selbst ermittelt (siehe Anlage 8). Bezüglich der *persönlichen Kompetenz* wurden nicht nur die Betroffenen selbst, sondern auch Lehrende und Lernende befragt. Dieser Weg der Befragung erklärt sich dadurch, dass Lehrende und Lernende in ihrem Alltag mit der Verwaltung zusammenwirken und folglich deren persönliche Kompetenz mit größerer Objektivität bewerten können. Die gute Sekretärin ist sicherlich nicht diejenige, die sagt „ich bin gut“, sondern diejenige von der der Chef, die Lehrenden bzw. Lernenden sagen: „sie ist gut“. Insgesamt beteiligen sich 118 Lehrende an der Befragung aus den vier Hochschulen. Die folgende Tabelle 20 zeigt die Teilnehmerzahl pro Hochschule.

Tab. 20: Beteiligte Lehrende zur Ermittlung der persönlichen Kompetenz des Verwaltungspersonals an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire

Hochschulen	Beteiligten
Pigier Côte d'Ivoire	48
IVESTP Marcory	38
ESK II Plateaux	20
GECOS Formation	12
Insgesamt	118

Quelle: Eigene Darstellung

Die Befragung der Lehrenden erfolgte durch Fragebögen (siehe Anlage 9) und Gruppendiskussionen. Durch die Verwendung dieser beiden Methoden war die Wahrscheinlichkeit hoch, einerseits eine größere Teilnehmerzahl zu erreichen, und andererseits gezielte Nachfragen stellen und Begründungen erfahren zu können. Lehrende, die beispielsweise Fragebögen nicht ausgefüllt hatten, konnten sich an der Diskussion beteiligen und umgekehrt. In den Fragebögen sollte auf die folgenden beiden Fragen geantwortet werden:

- Mit welchen Mitgliedern der Verwaltung arbeiten Sie im Rahmen ihrer Aufgabe hier an der Hochschule zusammen (Gründer, Direktor des Studiums, Erzieher, weitere)?
- Wirkt die Art und Weise, wie das Verwaltungspersonal arbeitet, negativ auf Ihre Leistung zurück? Ja, weil, / Nein, weil,

Dieselben Fragen dienten als Anlass zur Gruppendiskussion mit den Lehrenden.

Als Methode der Befragung von Studierenden wurde die Gruppendiskussion eingesetzt. Die Gruppendiskussion hatte den Vorteil, dass durch die Erfahrungen der einen Studenten die anderen an Sicherheit und Vertrauen gewinnen konnten, um Ergänzungen bzw. Anregungen vorzunehmen. Pro Hochschule beteiligten sich fünf Studenten pro Jahr und pro Studiengang an der Diskussion: der Klassensprecher und sein Stellvertreter und drei andere freiwillige Studenten. Somit konnten auch die besonderen Probleme einer spezifischen Klasse bzw. eines spezifischen Studiengangs berücksichtigt werden. Insgesamt beteiligten sich an der Gruppendiskussion 240 Studenten der vier Hochschulen (siehe Tabelle 21).

Tab. 21: Beteiligte Studierende an der Diskussion über die persönliche Kompetenz des Verwaltungspersonals an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire

Hochschulen	Beteiligte an der Diskussion
Pigier Côte d'Ivoire	70 (7 Studiengänge x 2 Klassen)
IVESTP Marcory	90 (9 Studiengänge x 2 Klassen)
ESK II Plateaux	40 (4 Studiengänge x 2 Klassen)
GECOS Formation	40 (4 Studiengänge x 2 Klassen)
Gesamte Teilnehmerzahl	240

Quelle: Eigene Darstellung

Dieselben o. g. beiden Fragen an die Lehrenden dienten als Anlass zu den Diskussionen mit den Studenten:

- Mit welchen Mitgliedern der Verwaltung haben Sie als Student regelmäßig Kontakt in Ihrer Hochschule wie z.B. Gründer, Direktor des Studiums, Erzieher o.Ä. ?
- Wirkt die Art und Weise, wie das Verwaltungspersonal arbeitet und sich Ihnen gegenüber verhält, negativ auf Ihre Leistung zurück? Wenn ja, nennen Sie einige Beispiele.

Die Ermittlung der Professionalität *der Lehrerschaft* berücksichtigte ebenfalls zwei Aspekte, nämlich die fachliche Qualifikation und die (erwachsen)pädagogischen Kompetenz. Die Ermittlung der *fachlichen Qualifikation* erfolgte durch eine Dokumentenanalyse, die sogenannte „pädagogische Eröffnungsakte“ (vgl. Art. 15, Verordnung 361 vom 19. Juni 2007). In dieser Akte sind u.a. alle von der Hochschule angebotenen Studiengänge sowie Namen mit Qualifikationen der Lehrenden eingetragen. Um mögliche Fehler zu vermeiden sowie

die Aktualität der Qualifikationen zu berücksichtigen, wurden zudem in den Fragebögen Fragen bezüglich der fachlichen Qualifikation an Lehrende gestellt. Die Angaben zu der Qualifikation anhand der Fragebögen wurden dann mit denen aus den Akten verglichen und gegebenenfalls aktualisiert.

Zur Ermittlung der *pädagogischen Qualifikation* wurden die Sichtweisen unterschiedlicher Akteure erfragt. Es sind die der Lehrenden selbst, die der Direktoren des Studiums und die des Studierenden. Aber zuletzt auch die des Forschers selbst. Dafür wurden insgesamt vier Methoden eingesetzt:

Erstens sollten Lehrende sich selbst bezüglich ihrer pädagogischen Qualifikation durch Fragebögen beurteilen (siehe Anlage 10). Diese Befragung verfolgte das Ziel, dass die Lehrenden über ihre eigene Kompetenz reflektieren.

Zweitens wurden durch drei Interviews mit den „Direktoren des Studiums“ (die pädagogische Leitung der Hochschule) ermittelt, ob die Lehrenden aus ihrer Sicht pädagogisch kompetent sind bzw. ob sie an Weiterbildungsmaßnahmen zur Optimierung ihrer pädagogischen Kompetenzen teilnahmen (siehe Anlage 11, 12, 13).

Drittens wurde mit Studierenden eine Lehrveranstaltungsbeurteilung durch Fragebögen durchgeführt (siehe Anlage 14).

Viertens wurde als letzte Methode zur Ermittlung der pädagogischen Kompetenz von Lehrenden die Hospitation bei Lehrenden eingesetzt (siehe Anlage 15). Pro Hochschule wurden bei fünf Lehrenden hospitiert, d.h. insgesamt bei 20 Lehrenden bzw. in 20 Unterrichtsstunden. Eine Hospitation erwies sich als erforderlich, um auf einige pädagogische Aspekte eingehen zu können, für deren Ermittlung die zuvor genannten drei Methoden bzw. Akteure nur eingeschränkt geeignet waren⁹, beispielsweise Aktions- und Sozialform des Unterrichts, Motivation bzw. Berücksichtigung der Lebenswelt der Studierenden.

Daneben mussten auch zwei Vorgehensweisen des Lehrenden beobachtet werden, die entscheidend für die Betrachtung der pädagogischen Professionalität eines Lehrers sind:

- Führen die Lehrenden den Unterricht nach den vier klassischen didaktischen Funktionen (Einstieg, Erstaneignung, Festigung, Kontrolle) durch? Diese Frage betrifft die Struktur des Unterrichtes und ist deswegen das Fundament des Lehrbetriebes selbst (vgl. Klingberg 1997, S. 14). Die didaktischen Funktionen verfolgen das Ziel, durch

⁹ Weil erstens die befragten Akteure über keine (erwachsenen)pädagogische Kompetenz verfügen und zweitens, weil der Umgang von Lehrenden mit Lernenden oder Motivation nur durch Hospitation beobachtet werden kann.

eine Lernhandlung den Zustand des Lernenden im Hinblick auf seine Persönlichkeitsentwicklung zu ändern (vgl. ebd., S. 15) und erscheinen folglich als das „Rückgrat des Lehrens“.

- Wie gehen Lehrende mit didaktischen Prinzipien beispielsweise Anschaulichkeit, Aktivität und Selbständigkeit, Fasslichkeit um. Didaktische Prinzipien gelten als Grundsätze für die Gestaltung des Unterrichtes. Sie wirken auf Orientierung, Ausführung und Kontrolle von Lehrerhandlungen ohne sie jedoch zu bestimmen. Sie eröffnen dem Lehrenden Denk- und Handlungsräume (vgl. Klingberg 1982, S. 209 ff).

Die Verwendung der aufgezeigten Methoden erklärt sich dadurch, dass die pädagogische Kompetenz der Lehrenden auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden musste. Denn Lehrende haben ihre eigene Meinung über ihre Kompetenz, die nicht der der pädagogischen Führung der Hochschule (Directeur des études: Direktor des Studiums) entsprechen muss. Der „Directeur des études“ ist verantwortlich für die pädagogische Qualität der Hochschule. Es gehört zu seinen Aufgaben, Hospitationen durchzuführen, um die pädagogische Qualifikation „seiner“ Lehrenden zu ermitteln bzw. Weiterbildungsmaßnahmen zu initiieren, wodurch sich Lehrende pädagogisch weiterbilden müssen. Beide unterschiedlichen Perspektiven (die der Lehrenden und die der „Directeurs des études“) mussten auch zur Gegenüberstellung und Kontrolle der Aussagen ermittelt werden. Die erste erfolgte durch einen Fragebogen. Somit hatte der Betroffene genug Zeit, um ohne Stress und Druck, auf die Fragen eingehen zu können. Ein Interview mit den Direktoren des Studiums war die geeignetste Methode für die zweite Perspektive. Anhand dieser Methode gab es für die Befragten Möglichkeiten für Rückfragen. Zudem wurde vermieden, dass Fragebögen zum Beispiel aufgrund der zeitlichen Belastung der Direktoren unausgefüllt blieben.

Neben diesen beiden Positionen sind auch die Einschätzungen von Lernenden als wichtige Akteure des Lehrprozesses von hohem Wert. Ein Lehrer könnte sich als pädagogisch kompetent einschätzen, aber wenn seine Leistung keine positiven Wirkungen auf Studierende hat, dann hat sich seine Arbeit nicht gelohnt. Deswegen wurden auch studentische Einschätzungen bei der Betrachtung der Lehrerkompetenz berücksichtigt. Die studentische Befragung erfolgte durch einen Fragebogen, um sie vor der Unsicherheit einer Gruppendiskussion bzw. eines Interviews zu schützen. Vor dem Hintergrund kultureller bzw. erzieherischer Betrachtungen „kritisieren“ afrikanische Studenten ungern ihre Lehrer im Publikum oder vor einem Unbekannten (dem Forscher). Ein anonymer Fragebogen war deswe-

gen das beste Instrument. Zuletzt war die Hospitation der geeignete Weg für den Forscher, sich eine eigene Meinung zu bilden. Dadurch konnten die Einstellungen der anderen Akteure objektiviert werden.

Drittes Merkmal: die Qualitätsanforderungen der Infrastrukturen

Das dritte Anliegen bezüglich der Potentialebene betrifft die Infrastrukturen. Mit Infrastrukturen sind erstens die Räumlichkeit bzw. die Ausstattung der Einrichtungen und zweitens der Service gemeint. Vor dem Hintergrund der Transportprobleme in Abidjan und der Errichtung kleiner lärmender Geschäfte in der Nähe öffentlicher Gebäude (vgl. Proteau 1995, S.639) wurde drittens zudem der Aspekt der geographischen Lage der Hochschulen berücksichtigt.

Zwei Methoden wurden zur Ermittlung der Qualität der Infrastruktur eingesetzt. Anhand eines Beobachtungsbogens wurden Klassenräume, Lehrersaal, sanitäre Einrichtungen, Kantinen bzw. Esslokale und Lernumgebung besichtigt und bewertet (siehe Anlage 16). Der Zustand der Klassenräume, des Lehrzimmers oder der sanitären Einrichtungen wurde weiterhin aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden mittels einer Gruppendiskussion bewertet.

5.3.3 Die Betrachtung von Qualitätsmerkmalen auf der Prozessebene

Die hier zu untersuchenden Merkmale wurden von den Empfehlungen der UNESCO während der Pariser Welt-Konferenz über die Hochschulen (vgl. UNESCO 1998) abgeleitet. Sie schließen drei Qualitätsmerkmale ein: die Lehrprogramme, die Hochschulorganisation und die Kooperation.

Erstes Merkmal: zur Qualität der Lehrprogramme

Bezüglich der Qualität der Lehrprogramme, war zu prüfen, ob diese arbeitsmarktgerecht waren und ob sie dem aktuellen Stand der Wissenschaft und der Technik entsprechen, damit die Absolventen in angemessener Zeit gute Startchancen für die berufliche Zukunft bekommen. Dafür musste geklärt werden, ob sich die gesellschaftlichen Änderungen bzw. Entwicklungen sowie neue Bedarfe der Unternehmen an Qualifikation auf die Lehrprogramme auswirken. Und zu diesem Zweck musste überprüft werden, ob überhaupt neue Inhalte in den letzten Jahren in die Lehrprogramme integriert worden sind, welches diese neuen Inhalte sind und warum sie in die Lehrprogramme aufgenommen wurden.

Um hierzu brauchbare Aussagen zu erhalten, wurde ein Interview mit der „Kommission Lehrprogramme“ durchgeführt (s. Anlage 17) Die Lehrprogramme sind von einer autonomen Kommission des Ministeriums des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung erarbeitet.

Zweites Merkmal: die Qualität der Hochschulorganisation bzw. -strukturen und die Verhältnisse zwischen den Akteuren

Das Ziel bestand darin herauszufinden, welche Strukturen die Hochschulen aufweisen, welche Verhältnisse es zwischen Leitungsstrukturen und dem Rest der Hochschulakteure gibt und wie gut die Verhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden sind. Dafür wurden drei Methoden eingesetzt: Erstens wurden durch eine Dokumentenanalyse die Organigramme analysiert, um die Organisation, die Strukturen und die Aufgaben der unterschiedlichen Akteure der Hochschulen zu untersuchen. Nach der Dokumentenanalyse, welche sich nur auf die rechtliche Grundlage, also auf den reinen theoretischen Aspekt beschränkt, wurden zweitens die Akteure nach ihrer subjektiven Meinung befragt. In diesem Zusammenhang wurden durch drei Interviews die Direktoren des Studiums befragt (siehe Anlage 11, 12, 13). Drittens wurden die Lehrenden und die Lernenden durch eine Gruppendiskussion befragt. Während dieser Befragungen, Interviews und Literaturanalyse wurden Antworten auf die folgenden Fragen gesucht:

- Welches Organigramm weisen private Hochschulen auf?
- Sind die Lehrenden und Lernenden an den Entscheidungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung beteiligt?
- Werden Evaluationsverfahren (intern und extern) durchgeführt?
- Unter welchen Bedingungen arbeiten die Lehrenden?
- Wie sehen die Verhältnisse zwischen den Akteuren, besonders zwischen Lehrenden und Lernenden aus?

Drittes Merkmal: zur Kooperation

In einer Epoche der Internationalisierung der hochschulischen Landschaft und des Wettbewerbs zwischen Hochschulen ist die Kooperation von Hochschulen ein bedeutender Faktor von Hochschulqualität (vgl. Knight 1999). Untersucht wurde, ob es eine Kooperation zwischen den ivorischen Hochschulen selbst und zwischen den Hochschulen und der Wirtschaft bzw. den Unternehmen gibt. Die Ermittlung erfolgte durch drei Interviews mit den Direktoren des Studiums auf der einen Seite (siehe Anlage 11, 12, 12) und durch eine

Gruppendiskussion mit dem CGECI, einem Verband der ivoirischen Unternehmen, auf der anderen. Zuletzt wurde auch die Perspektive der Lehrenden durch eine Gruppendiskussion untersucht. Als Untersuchungsfragen galten:

- Wie kooperieren die privaten Hochschulen hinsichtlich der Erhaltung eines qualitativen Mindestmaßes, was beispielsweise die Lehrprogramme angeht?
- Wie kooperieren die Hochschulen mit Unternehmen?

5.3.4 Die Betrachtung von Qualitätsmerkmalen auf der Ergebnisebene

Wie gut die Infrastrukturen, die Lehrkräfte, die Organisationsstrukturen und Managementprozesse einer Hochschule auch sein mögen, erfährt die Öffentlichkeit davon nur durch die Ergebnisse der Hochschule (vgl. Krempkow 2007, S. 16). Für die Beurteilung der Ergebnisse der Hochschulen wurden die Ergebnisse der Endprüfung, nämlich des BTS (Brevet de Technicien Supérieur: Diplom des oberen Technikers), berücksichtigt. Im Hochschulbereich muss allerdings die Wahrnehmung der Qualität der Ausbildung über die Anzahl der erfolgreichen Studierenden hinausgehen und nicht nur an der Erfolgsquote abgelesen werden. Die Qualität einer Bildungsdienstleistung muss ebenfalls durch das Verhalten des Absolventen in seinem Leben bzw. Berufsleben, kurz in seinem Dasein wahrnehmbar sein. Denn es gehört zu den primären Aufgaben einer Qualitätshochschule, die Studenten so auszubilden, dass diese nach Abschluss des Studiums über eine ausreichende Grundlage von Wissen und Fähigkeit für eine weitere berufliche Entwicklung verfügen (vgl. Warnecke 1999, S.9). Vor diesem Hintergrund wurde neben der Ermittlung der Erfolgsquote auch die Leistung bzw. die Kompetenz der Absolventen am Arbeitsplatz bzw. im Funktionsfeld untersucht.

Zur Ermittlung der Ergebnisse wurden insgesamt drei unterschiedliche Methoden eingesetzt. Zur Untersuchung der Ergebnisse des BTS wurde die Dokumentenanalyse genutzt, um daraus die Erfolgsquote der Hochschulen abzuleiten. Dabei konnte eine Vollerhebung durchgeführt werden. Sie bestand darin, die Ergebnisse bzw. die Prüfungsberichte der letzten 10 Jahre aller privaten Hochschulen des Landes zu sammeln und zu analysieren. Diese Analyse fand bei der DECOES statt. Die DECOES (La Direction des Examens et Concours de l'Enseignement Supérieur) ist die „Direktion der Examens und Aufnahmeprüfung des Hochschulwesens“. Sie ist eine der „zentralen Direktionen“ des Ministeriums des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung. Sie hat u.a. die Aufgabe, unter

der Oberaufsicht des „Generaldirektors des Hochschulwesens“ die Prüfungen des BTS zu organisieren. Die Prüfungsberichte des DECOES enthalten Aussagen darüber, wie viele Kandidaten die gesamten privaten Hochschulen des Landes zu dem BTS (die Endprüfung) vorgeschlagen haben, wie viele die Prüfung abgelegt haben und wie viele von denen die Prüfung bestanden haben. Die Ermittlung der Kompetenz der Absolventen an ihrem Arbeitsplatz erfolgte durch drei Methoden:

- Durch eine Dokumentenanalyse erfolgte erstens eine Auseinandersetzung mit einem vom Ministerium des Hochschulwesens und den Unternehmen zusammen durchgeführten Projekt, welches eine Reform der privaten Hochschulen bzw. deren Lehrprogramme erzielte, sowie mit Untererlagen des FDFP (Fonds für die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung) und der AGEPE (Agentur für die Forschung und die Förderung der Arbeit).

Die Dokumentenanalyse findet eine Begründung in der Tatsache, dass das vom Ministerium des Hochschulwesens und den Unternehmen zusammen durchgeführte Projekt aus der Feststellung entstanden ist, dass Hochschulabsolventen Wissenslücken am Arbeitsplatz besitzen, dass diese Situation mit der Ungeeignetheit der Lehrprogramme verbunden ist, und dass folglich eine Reform die Absolventen kompetenter und arbeitsmarktgerechter ausbilden könnte. Von den Ergebnissen dieses Projektes, den Vorschlägen der Unternehmen bzw. den neuen Inhalten der Lehrprogramme könnten also Rückschlüsse auf die Mängel aber auch auf die Erfolge der Absolventen am Arbeitsplatz gezogen werden.

Der FDFP, der Fonds für die Förderung der beruflichen Weiterbildung, ist eine staatliche Institution, die die Aufgabe hat, den beruflichen Weiterbildungsbedarf der Unternehmen zu erfassen und die Weiterbildung finanziell zu unterstützen. Durch die Analyse der Berichte der durch den FDFP finanzierten Weiterbildungsmaßnahmen konnten die Bereiche, in denen am häufigsten weitergebildet worden ist, identifiziert und ebenfalls Rückschlüsse auf Qualifikationsdefizite von Mitarbeitern am Arbeitsplatz gezogen werden.

Die AGEPE (Agentur für die Forschung und die Förderung der Arbeit) ist ebenfalls eine staatliche Institution u.a. mit den Aufgaben, eine wichtige Datenbank für die Arbeit zu sein und politische Maßnahmen zu initiieren, die eine Anpassung zwischen Ausbildung und Arbeit fördern (vgl. AGEPE 2010). Deswegen war auch eine Auseinandersetzung mit Unterlagen dieser Institution im Rahmen der Untersuchungen erforderlich.

- Zweitens erfolgte durch eine Gruppendiskussion mit dem „Verband der Direktorinnen und Direktoren der Personalabteilungen“ der CGECI (Konföderation der Großen Unternehmen von Côte d’Ivoire) die Ermittlung deren Einschätzungen bezüglich der Kompetenzen der von ihnen eingestellten Hochschulabsolventen. Dieser Verband war der Ansprechpartner des Ministeriums des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung im Zuge der Reform des privaten Hochschulwesens und damit ein notwendiger Ansprechpartner, wenn von Kompetenz von Absolventen der privaten Hochschulen in Unternehmen die Rede ist.

Die Gruppendiskussion wurde deshalb durchgeführt, weil die Mitglieder dieses Verbandes einmal wöchentlich zusammenkommen, um Erfahrungen, Feststellungen und Einhaltungen bezüglich des Personals der Mitgliedsunternehmen im Hinblick auf eine Leistungsverbesserung auszutauschen. Aufgrund der zeitlichen Belastung der Mitglieder dieses Verbandes wurde eines der wöchentlichen Treffen ausgenutzt, um die Gruppendiskussion durchführen zu können.

- Drittens wurden mittels Fragebögen in ausgewählten Unternehmen der CGECI konkrete Beispiele von Kompetenzdefiziten von Hochschulabsolventen ermittelt (s. Anlage 18). Die ausgewählten Unternehmen sind:
 - CNPS (Caisse Nationale de Prévoyance Sociale: Nationale Kasse der sozialen Vorsorge)
 - NSIA (Nouvelle Société Interafricaine d’Assurance: Neue Interafrikanische Versicherungsgesellschaft)
 - SCB (Société d’Etude et de Développement de la Culture Bananière :Projekts- und Entwicklungsgesellschaft für den Bananenanbau)
 - Bureau Veritas (tätig im Bereich der technischen Kontrolle) und
 - Castelli Côte d’Ivoire (tätig im Bereich der Herstellung von Fisch-Konserven).

5.4 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

5.4.1 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse auf der Potentialebene

Wie in der Abbildung 14 (siehe S.154) dargestellt, erfolgt auf der Potentialebene der Qualität die Auseinandersetzung mit drei Qualitätsmerkmalen: den Qualitätsanforderungen der

Hochschulgesetze bzw. der Rahmenbedingungen, der Qualität des Personals und der Qualität der Infrastrukturen. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Analyse dargestellt und diskutiert.

Qualitätsanforderungen der Hochschulgesetze

Der Untersuchung dieses ersten Merkmals liegen drei Fragen zugrunde (vgl. die drei Untersuchungsfragen, S 155f):

Zur ersten Frage: Welche Gesetze lassen die Errichtung und die Reglementierung von privaten Hochschulen in der Côte d'Ivoire zu?

Es konnte herausgefunden werden, dass vier Gesetze lato sensu das heutige ivoirische private Hochschulwesen regulieren:

- Das Gesetz Nr. 95-696 vom 7. September 1995 löste das alte Gesetz von 1977 ab. Es ermöglicht die Spaltung der ersten und einzigen Universität des Landes in drei autonomen Universitäten und genehmigt offiziell die Gründung privater Hochschuleinrichtungen.
- Die Verordnung Nr. 97-675 vom 03. Dezember 1997 bestimmt „die Bedingungen der Konzession des öffentlichen Dienstes der Bildung an privaten Einrichtungen“.
- Die Verordnung Nr. 361 vom 19. Juni 2007 bestimmt „die Bedingungen für die Genehmigung zur Gründung und Eröffnung von privaten Hochschulen und Universitäten“.
- Die Verordnung Nr. 438 vom 16. August 2007 bezieht sich auf die Harmonisierung und die Normalisierung von Studiengängen und Abschlüssen nach dem BTS an den privaten Hochschulen.

Zur zweiten Frage: Welche qualitätsrelevanten Voraussetzungen zur Gründung privater Hochschulen müssen nach diesen Gesetzen erfüllt sein?

Bezüglich dieser Frage wurde sich auf die geographische Lage (Zugänglichkeit, günstige Lernatmosphäre), die Infrastruktur bzw. Ausstattung, den Service (Kantine, Pausenversorgung, sanitäre Einrichtung) und die Qualifikation des Personals beschränkt. Der Verordnung Nr. 361 vom 19. Juni 2007 zufolge muss sich, wer eine private Hochschule in der Côte d'Ivoire gründen möchte, zwei Arten von Voraussetzungen unterziehen, die ersten bezüglich der Gründung und die zweiten bez. der Eröffnung. Nur juristische Personen ivoirischen Rechts, regelmäßig unter der Form einer Gesellschaft gebildet, dürfen private Hochschulen in der Côte d'Ivoire gründen (vgl. Art. 1). Somit sind die natürlichen Perso-

nen im Sinne des Art. 7 der Verordnung Nr. 97-675 vom 03. Dezember 1997 ausgeschlossen. Die Voraussetzungen zur Gründung enthalten einen an den Minister des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung gerichteten Antrag. Dieser Antrag enthält eine Akte bezüglich der Begründerin bzw. des Begründers der privaten Hochschule und eine „technische Gründungsakte“ (vgl. Art. 3). Letztere muss u. a. folgende Elemente enthalten:

- geographische Lage der Einrichtung mit Angaben der Kontaktdaten (Anschrift, Telefonnummer und E-Mail-Adresse),
- die Gesamtbaufläche mit ausführlichen, von einem anerkannten Vermessungsingenieur erstellten Bauplänen,
- eine qualitative und quantitative Beschreibung der verfügbaren pädagogischen Ausstattung,
- eine qualitative und quantitative Beschreibung von Infrastrukturen für das „studentische und soziokulturelle Leben“,
- eine mit der internationalen Norm kompatible Übereinstimmungsbescheinigung für die verfügbaren Infrastrukturen und Ausstattung (vgl. Art. 6).

Nach der Gründung der privaten Hochschule ist eine „Eröffnungsgenehmigung“ erforderlich, bevor die Hochschule in Betrieb gehen kann. Die „Eröffnungsgenehmigung“ ist der Beleg dafür, dass die Einrichtung unter „befriedigenden Bedingungen“ funktionsfähig ist (vgl. Art. 8). Sie ist schriftlich zu beantragen. Der Antrag auf eine Eröffnungsgenehmigung“ enthält u.a.:

- eine Akte zum Direktor des Studiums und
- eine pädagogische Akte (vgl. Art. 10)

Die pädagogische Akte enthält u.a.:

- eine allgemeine Darstellung der vorgesehenen Studiengänge,
- den Inhalt der verschiedenen Programme,
- die allgemeine Ausbildungspolitik einschließlich Partnerschaften und Niveaus,
- die pädagogische und administrative Organisation,
- die voraussichtlichen Studentenzahlen pro Klasse, pro Studiengang und die Zugangsvoraussetzungen,
- die Herkunft der Studenten des ersten Jahres (vom Staat orientiert, nicht orientiert, Ausländer etc.),
- Vorschriften über die Art und Weise der Bewertungen von Studierenden,

- Wiederholungen einer Klasse und Entlassungen von der Schule: qualitative und quantitative Analyse,
- die Politik der Betreuung der Abschlüsse,
- die Personalakten zu den vorgesehenen hauptamtlichen Lehrern mit akademischem Titel, akademischer bzw. beruflicher Erfahrung und Lebenslauf,
- die Bestandaufnahme der didaktischen Ausstattungen und Installationen.

Zur dritten Frage: Welche persönlichen und beruflichen Voraussetzungen sind an das Personal (Träger, Verwaltung, Lehrende) gestellt?

Bezüglich dieser Frage ergibt sich, dass zwei Kategorien vom Personal von gesetzlichen Voraussetzungen betroffen sind: die Teilhaber der privaten Hochschule und der Direktor des Studiums. Die ersten müssen laut der „Akte bezüglich der Begründerin bzw. des Begründers“ Angaben über ihre Erfahrung im Bereich des Hochschulwesens oder der Forschung, beispielsweise durch den höchsten universitären Titel und den Lebenslauf“, nachweisen (vgl. Art. 5). Was den Direktor des Studiums angeht, ergibt sich aus der „Akte zum Direktor des Studiums“, dass dieser ein Lehrer sein muss mit dem Titel: Universitätsprofessor, Maître de conférences (also Dozent), Maître-Assistant (wissenschaftlicher Assistent), Assistant (Juniorprofessor). Der Direktor des Studiums kann auch ein Ingenieur mit fünf Jahren Berufserfahrung sein (vgl. Art.13).

Diskussion der Ergebnisse bezüglich der Qualitätsanforderungen der Hochschulgesetze

Aus der Auseinandersetzung mit den oben dargestellten Ergebnissen ergeben sich zwei zentrale Schlussfolgerungen:

Erste Schlussfolgerung: Eine Analyse der Hochschulgesetze zeigt, dass die Sorge bezüglich einer qualitativen Entwicklung der Rahmenbedingungen im Zentrum der Hochschulpolitik steht. Diese ist durch die ständige Verbesserung der Rahmenbedingungen feststellbar. Es seien hier einige Beispiele genannt:

- Während in dem Gesetz von 1997 jede Person, juristische oder natürliche, eine Hochschule gründen durfte (vgl. Art. 1, Art.4), hat das Gesetz von 2007 diese Möglichkeit auf lediglich juristische Personen begrenzt, um unseriöse Anbieter verhindern zu können (vgl. Art.1).
- Dem alten Gesetz von 1997 zufolge brauchte jede Person, die Direktor des Studiums werden möchte, eine Genehmigung des Ministeriums des Hochschulwesens

und der wissenschaftlichen Forschung, (vgl. Art. 18 Gesetz Nr. 97-675 vom 3. Dezember 1997). Darüber hinaus waren die Bedingungen, um jene Genehmigung zu bekommen, vom Minister allein bestimmt. Sie waren gesetzlich nicht festgesetzt (vgl. Art. 14 Gesetz Nr. 97-675 vom 3. Dezember 1997). Ein solches Gesetz gewährte also dem Ministerium des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung alleinige Entscheidungsgewalt, ohne klare Anforderungen an die Stelle des Direktors des Studiums formulieren zu müssen. In dem Gesetz von 2007 wurden deswegen die Bedingungen, Direktor des Studiums werden zu können, genauer formuliert. Nicht mehr der Minister entscheidet, wer Direktor des Studiums sein darf, sondern das Gesetz mit einer klaren Formulierung von Anforderungen an Direktoren des Studiums (vgl. Art. 13, Gesetz Nr. 361 vom 19. Juni 2007).

- Die Anforderung, wonach der Direktor des Studiums ein Lehrer mit einem Universitätstitel oder ein Ingenieur mit fünf Jahren Berufserfahrung sein muss, ist ebenfalls eine Verbesserung der alten gesetzlichen Lage. Denn nicht mehr jeder Lehrende, der über fünf Jahre Berufserfahrung nachweisen kann (vgl. Art. 18 Gesetz 97-675 vom 3. Dezember 1997), darf Direktor des Studiums werden. Dieser muss nunmehr der universitären Welt angehören. Die Verstärkung des Gesetzes bezüglich der Persönlichkeit des Direktors des Studiums findet eine Erklärung in der Sorge für die Qualität. In der Vergangenheit durften auch Lehrende, die keine Universitätslehrer waren, als Direktor des Studiums berufen werden. Diese beherrschten manchmal die Gewohnheiten des Hochschulwesens nicht. Manchmal kam es auch zu interpersonellen Schwierigkeiten mit Lehrenden mit höherem Qualifikationsniveau.
- Darüber hinaus darf das Ministerium des Hochschulwesens regelmäßige Kontrollen durchführen, um die Durchführung der pädagogischen Lernprogramme, die Arbeitsbedingungen, die Schulhygiene, die Sicherheit und die Qualifikation des Personals zu prüfen (vgl. Art. 31 Gesetz Nr. 97-675 vom 3. Dezember 1997). Jeder Verstoß beispielsweise bezüglich der Zahlung der sozialen Verpflichtungen, der Löhne des Personals oder jede Art von falschen Informationen wird mit einer Mahnung geahndet bis hin zu einer zeitlichen bzw. einer endgültigen Schließung der Einrichtung (vgl. Art. 32 Gesetz Nr. 97-675 vom 3. Dezember 1997).
- Als weiteres Beispiel hat das neue Gesetz von 2007 die Voraussetzungen zur Erteilung der Gründung- und Eröffnungsgenehmigung für eine Hochschule verstärkt. Dem Gesetz von 1997 zufolge entschied allein der Minister nach Prüfung der Akte

des Gründungsantrags, ob er eine Gründungsgenehmigung erteilt oder nicht (vgl. Art. 7). Genuso erfolgte die Eröffnung einer Hochschule nach einer Vereinbarung zwischen dem Ministerium und dem Gründer der privaten Hochschule (vgl. Art. 9). In dem neuen Gesetz von 2007 werden die Gründungsvoraussetzungen klar identifiziert (vgl. Art. 4 ff). Die Gründung hängt nicht mehr von dem Willen des einzigen Ministers ab. Die Voraussetzungen der Eröffnungsgenehmigung werden auch verstärkt und genauer formuliert (vgl. Art. 10 ff). Die Eröffnung erfolgt ferner nicht mehr nach einer Vereinbarung zwischen Minister und Begründern sondern nach einer sogenannten „Zustimmung einer paritätischen Kommission aus Ministerium und privatem Sektor zusammengestellt“ (vgl. Art. 17). Die Genehmigung neuer Studiengänge erfolgt nach demselben Prinzip (vgl. Art. 20 ff).

Außer der Verbesserungen der Rahmenbedingungen greift auch der Staat finanziell ein. Angesichts der gemeinnützlichen Aufgabe von privaten Hochschulen können private Hochschulen ebenfalls eine finanzielle Unterstützung des Staates bekommen (vgl. Art. 2 Gesetz Nr. 97-675 vom 3. Dezember 1997). Neben diesen Errungenschaften allerdings muss man der gesetzlichen Grundlage ein paar Schwächen vorwerfen, besonders bezüglich Ungenauigkeit in der Bestimmung der Infrastrukturen, der Lernatmosphäre und der Qualifikation des Personals.

Zweite Schlussfolgerung: An mehreren Stellen lassen die Hochschulgesetze Qualitätsanforderungen vermissen. Diesbezüglich werden hier 6 Beispiele genannt:

1. Die Anforderungen an die Infrastrukturen sind ungenau und ermöglichen die Errichtung von Hochschuleinrichtungen ohne Berücksichtigung einer günstigen Lernatmosphäre. Was bedeutet eigentlich die Forderung nach „Informationen über geographische Lage der Einrichtung“? (vgl. Art. 6 Gesetz 361 vom 19. Juni 2007). Welches Ziel verfolgen die Behörden mit dieser Forderung? Wollen sie nur wissen, wo sich die Hochschule geographisch befindet oder stellen sie Ansprüche an deren Lage? Selbstverständlich ist die Schaffung einer günstigen Lernatmosphäre bzw. Lernumgebung das erwünschte Ziel. Dieses Ziel ist aber anhand der Gesetze nicht zu entnehmen. Als Konsequenz dieser Unklarheit liegen mindestens 27 private Hochschulen in dem eher kleinen lärmbelasteten Stadtviertel Plateau ohne Pausenraum, Schulhof und Sportanlage für die Studierenden. Die Studierenden aber auch die Lehrenden der Hochschulen von Plateau sind der Gewalt und dem Verkehrschaos dieses Stadtviertels ausgesetzt. Denn Plateau ist das wirtschaftliche und politische Zentrum

der Côte d'Ivoire. Das „Palais présidentiel“ (Präsidentenpalas), die „Primature“ (Büros des Premierministers), die meisten Ministerien, die großen Direktionen des Landes befinden sich in Plateau. Folglich ist Plateau schlechthin der Ort aller sozialen und politischen Forderungen bzw. Streiks mit ihren damit verbundenen Gewalttaten.

2. Die Anforderungen an die Ausstattungen sind ungenau: so wird lediglich eine „quantitative Beschreibung der verfügbaren pädagogischen Ausstattung“ verlangt (vgl. Art. 6 Gesetz 361 vom 19. Juni 2007). Das Gesetz bleibt überdies „stumm“ bezüglich des Inhaltes der pädagogischen Ausstattung. An dieser Stelle der Gesetze sollte klar festgelegt werden, welche Hochschule vor dem Hintergrund der angebotenen Studiengänge über welche pädagogische bzw. didaktische Ausstattung verfügen müsste. Es macht z.B. keinen Sinn, dass Hochschulen nach wie vor Arbeitsmittel verwenden, die nunmehr in keinem Unternehmen mehr zu finden sind wie beispielsweise Schreibmaschinen o.ä.

3. Derselbe Artikel des Gesetzes (vgl. Art. 6 Gesetz 361 vom 19. Juni 2007) fordert „eine qualitative und quantitative Beschreibung von Infrastrukturen für das „studentische und soziokulturelle Leben“ ohne zu definieren, worin „studentisches und soziokulturelles Leben“ besteht und ohne ein Beispiel solcher Infrastrukturen zu nennen. Generell versteht man unter „Infrastrukturen für das studentische und soziokulturelle Leben“ solche Einrichtungen, die zur außeruniversitären Entwicklung von Studenten beitragen. Es sind beispielsweise Räume für die kulturellen Aktivitäten (z.B. ein Konferenzraum), ein Foyer für die Freizeitbeschäftigungen (z.B. Veranstaltungen, Musik, Fernsehen, Spiele), Unterkunft- oder Transportmöglichkeiten (vgl. Manso 2003, S. 115ff). Infrastrukturen für das studentische und soziokulturelle Leben sind notwendig, weil Hochschulen nicht nur Orte für Ausbildung und Forschung auf höchstem wissenschaftlichem und technischem Niveau sind, sondern sie sollen auch ein Raum für Kultur und künstlerische Kreativität sein. Die kulturellen Aktivitäten haben einen entscheidenden Einfluss auf die Verhaltensbildung von Studierenden und tragen daher erheblich zu deren harmonischer Eingliederung in die Arbeitswelt und zu ihrem Erfolg bei. Da diese wichtigen Qualitätsfaktoren gesetzlich nicht genau bestimmt sind, verfügen keine der vier untersuchten Hochschulen über solche Infrastrukturen. Außer den Klassenzimmern besitzt keine der untersuchten Hochschulen Räume für das Kulturleben.

4. An den Service wie beispielsweise an Kantinen, Pausenversorgung, sanitäre Einrichtungen oder Parkplätze sind ebenso keine gesetzlichen Anforderungen gestellt. Die Esslokale,

wo Studierende aber auch Lehrende essen, werden von privaten nicht professionellen Frauen betrieben mit den damit verbundenen Risiken für die Gesundheit.

5. Bezüglich des Personals sind die Anforderungen an die Gründer oder die Teilhaber der privaten Hochschulen vage. Sie müssen laut der „Akte bezüglich der Begründerin bzw. des Begründers“ lediglich Angaben über ihre Erfahrung im Bereich Hochschulwesen oder Forschung, beispielsweise durch den höchsten universitären Titel und den Lebenslauf⁶ nachweisen (vgl. Art. 5). Hier bleibt zu viel Raum für subjektive Interpretation. Der Inhalt der Erfahrung bzw. wesentliche Merkmale des Lebenslaufes sind nicht näher bestimmt. Darüber hinaus wird in dieser Bestimmung nur der berufliche bzw. universitäre Aspekt berücksichtigt. Der moralische bzw. persönliche wird ignoriert. Somit haben unseriöse Anbieter, denen eine Zulassung wegen Täuschung bzw. Korruption in der Vergangenheit bereits entzogen worden ist, die Möglichkeit nach einigen Jahren wieder eine Hochschule zu gründen.

6. Anforderungen an die wichtigste Kategorie der privaten Hochschulmitglieder, nämlich die Lehrerschaft, existieren kaum. Außer den von dem Direktor des Studiums zu erfüllenden Voraussetzungen im Artikel 13 enthält das Gesetz Nr. 361 vom 19. Juni 2007 keine Aussage über das Lehrpersonal. Der Artikel 19 des Gesetzes 97-675 vom 3. Dezember 1997 stellt auch keine genaueren Anforderungen an sie, weil dieses lediglich vorschreibt: „Die Lehrer und Hilfslehrer der privaten Einrichtungen müssen dieselben Qualifikationen nachweisen wie diejenigen, die für die Lehrtätigkeit im öffentlichen Bereich gefordert sind“.

Zwischenfazit: Vier Gesetze bilden im Wesentlichen das juristische Fundament des ivoirischen privaten Hochschulwesens. Untersucht wurde, ob diese Gesetze Aussagen über Gründungsvoraussetzungen enthielten, die eine qualitative Hochschulausbildung ermöglichen. Am Ende der Analyse erweisen sich die Ergebnisse zwiespältig:

Auf der einen Seite sorgen sich diese Gesetze um die Qualität der privaten Hochschulbildung, indem sie die entsprechenden Rahmenbedingungen dafür schaffen, beispielsweise Anforderungen an die Gründer, an den Direktor des Studiums, an die Akte zur Gründung und zur Eröffnung sowie an den Prozess der Zulassung von neuen Studiengängen, bzw. der Entstehung der Einrichtung überhaupt.

Auf der anderen Seite aber weisen diese Regelungen viele Schwächen bzw. Ungenauigkeiten auf, welche einen zu großen Spielraum für subjektive Interpretationen lassen.

Abschließend muss man erkennen, dass sich die Côte d'Ivoire bezüglich der Regulierung ihres privaten Hochschulwesens eine relativ gute und qualitätsorientierte gesetzliche Grundlage geschaffen hat. Diese bleibt aber noch intentionell. Sie verdient genauere und deutlichere Bestimmungen im Hinblick auf die Optimierung der Rahmenbedingungen.

Qualitätsanforderungen des Personals

Es handelt sich bei diesem zweiten Merkmal um die fachliche Qualifikation und persönliche Kompetenz des Verwaltungspersonals einerseits und um die fachliche Qualifikation und die (erwachsen)pädagogische Kompetenz der Lehrerschaft andererseits. Die Ermittlung der *fachlichen Qualifikation* des Verwaltungspersonals durch Fragebögen an das Verwaltungspersonal selbst hat folgende Ergebnisse (wie in der folgenden Tabelle 22 dargestellt) ergeben.

Tab. 22: Fachliche Qualifikation des Verwaltungspersonals der privaten Hochschulen im Untersuchungsfeld

	Kein Abschluss	Ab- schluss	Abitur	Licence	BTS	Maitrise	Ingenieur	Anders
Pigier Côte d'Ivoire	1		0	1	0	2	2	DSS
IVESTP Marcory	1		0	2	1	0	1	0
ESK II PLATEAUX	1		0	2	0	1	1	0
GECOS Formation				2	1			1

Quelle: Ergebnisse aus empirischer Befragung

Diese Ergebnisse zeigen, dass das Verwaltungspersonal für seine Arbeit fachlich qualifiziert ist. Die Mitarbeiter verfügen mindestens über einen Hochschulabschluss. Diejenigen, die keinen Abschluss besitzen, gehören zu dem sogenannten „kleinen Verwaltungspersonal“. Sie sind entweder Hilfsarbeiter, Boten oder Fahrer und sind zu der Ausübung ihrer Aufgaben zu keiner akademischen Ausbildung verpflichtet.

Was die *persönliche Kompetenz* des Verwaltungspersonals angeht, wurden Lehrende und Lernende befragt (siehe S. 156ff). Zunächst wird die Sicht der Lehrenden betrachtet. Zur ersten Frage, welches Verwaltungspersonal Lehrende in der Ausübung ihrer Aufgaben benötigen, ergibt sich, dass sie mindestens zwölf Kategorien von Personen bzw. Arbeitsbereichen der Verwaltung brauchen, die in der folgenden Tabelle 23 dargestellt sind.

Tab.23: Benötigtes Verwaltungspersonal aus der Sicht von Lehrenden

	Pigier Côte d'Ivoire	IVESTP Marcory	ESK II Plateaux	GECOS Formation	Summe	In Prozent- gabe
Direktor des Studiums	35	7	2	6	50	42,37 %
Aufseher	14	6	2	6	28	23,72 %
Sekretären/innen	4	2	0	1	7	5,93 %
Reprografiepersonal	3	0	0	0	3	2,54 %
Studiengänge-Verantwortliche	3	0	0	0	3	2,54 %
Gründer	1	1		0	2	1,69 %
Informatikpersonal	2	0		0	2	1,69 %
Generalsekretär	0	2		0	2	1,69 %
Bibliothekar	1	0		0	1	0,84 %
Zensoren	1	0		0	1	0,84 %
Berater	0	1		0	1	0,84 %
Buchführer	0	0		1	1	0,84 %

Quelle: Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen

Die Mehrheit der Befragten hat auf diese Frage nicht reagiert. Bei den wenigen, die die Frage beantwortet haben, erweisen sich Direktoren des Studiums und Aufseher als die wichtigsten Ansprechpartner. Die anderen Mitarbeiter der Verwaltung sind eher weniger benötigt.

Zur zweiten Frage, ob die Lehrenden das Verwaltungspersonal persönlich kompetent finden, sind die Meinungen in der folgenden Tabelle 24 eingetragen.

Tab.24: Meinung von Lehrenden über die persönliche Kompetenz des Verwaltungspersonals an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire

	Persönlich kompetentes Verwaltungspersonal	Persönlich nicht kompetentes Verwaltungspersonal	Ohne Meinung
Pigier Côte d'Ivoire (n= 48)	79, 16 %	16, 66 %	4, 41 %
IVESTP Marcory (n= 38)	21, 05 %	52, 63 %	26, 31 %
ESK II Plateaux (n= 20)	35 %	15 %	50 %
GECOS Formation (n= 12)	0 %	83, 33 %	16, 66 %

Quelle: Ergebnisse aus empirischer Untersuchung

Aus der Tabelle ergeben sich bezüglich der persönlichen Kompetenz des Verwaltungspersonals drei Gruppen von Hochschulen. Zu der ersten Gruppe gehört allein Pigier Côte d'Ivoire, wo 79,16 % der befragten Lehrenden das Verwaltungspersonal als persönlich kompetent einschätzen. Auf die Frage, ob das Verwaltungspersonal durch sein Verhalten sie in der Durchführung ihrer Lehrtätigkeit stört, antworten sie mit „nein“. Sie betrachten das Verwaltungspersonal als einen wichtigen und kompetenten Kooperationspartner, ohne dessen Engagement sie ihre Ziele nur schwierig erreichen würden.

Bei der zweiten Gruppe, ESK II Plateaux, finden 35 % der Befragten das Verwaltungspersonal persönlich kompetent, aber die Hälfte der Befragten (50 %) haben auf die Frage bezüglich des Zusammenhanges zwischen dem Verhalten des Verwaltungspersonals und ihrer Leistung als Lehrende nicht reagiert. Sie haben die Frage einfach ignoriert und keine Meinung geäußert. Diese Enthaltung, aber auch die 15 % für die das Verwaltungspersonal nicht persönlich kompetent ist, bedeutet, dass die Mehrheit der befragten Lehrenden bei ESK II Plateaux ihr Verwaltungspersonal nicht kompetent finden. Viele Lehrende trauen sich einfach nicht, Ihre Meinungen über eine solche „sensible“ Frage zu äußern.

Bei der dritten Gruppe, IVESTP Marcory und GECOS Formation, betrachtet die Mehrheit der befragten Lehrenden mit unterschiedlichem Grad ihr Verwaltungspersonal als nicht persönlich kompetent. Die Gründe, wofür die Lehrenden an den vier Hochschulen das Verwaltungspersonal als nicht persönlich kompetent einschätzen, lassen sich grob unter drei Feldern resümieren:

- 1 Mangel an „Demokratie“: Die Lehrenden betonen, dass sie nicht ausreichend an dem Treffen von Entscheidungen beteiligt und dass manche „Studiengangs-Verantwortliche“ denken, sie seien Chef ihrer Kollegen und entscheiden an ihrer Stelle. Sie beklagen auch, dass die Aufseher manchmal zu viele Kontrollen durchführen, welche an Beflissenheit grenzt. Diese kontrollieren die Studierenden bis hinein in die Klassenzimmer, obwohl es in denen „erwachsene Lehrende gibt“. Sie bemängeln zudem zu starken Druck. Manche Verwaltungen entscheiden im Anschluss an einer Klassenarbeit, bis wann der Lehrer die Blätter korrigieren muss und wann er diese zurück an die Studenten geben muss.
- 2 Nachlässigkeit in der Durchführung einiger administrativer Aufgaben: Das sind beispielsweise die Zuteilung von Klassenzimmern in Bezug auf die Unterrichtsstunden oder die Bereitstellung von Arbeitsblättern durch das Personal der Reprographie. Manchmal gibt es lange unnötige Prozesse zur Bereitstellung einfacher Arbeiten.
- 3 Kommunikationsdefizit: Einige Lehrende bemängeln ein Defizit an Kommunikation zwischen Verwaltung und Lehrerschaft und die Nachlässigkeit der Verwaltung bezüglich problematischen studentischen Verhaltens.

Nunmehr wird auf die Sicht der befragten Studierenden eingegangen. Bezüglich der ersten Frage („welches Verwaltungspersonal Studierende benötigen“) ergibt sich, dass eine große Mehrheit der Studierenden nach den Immatrikulationsverfahren kaum Kontakt zu der Verwaltung mehr hat. Eine große Anzahl weiß gar nicht -ausgenommen der Direktor des Studiums und die Erzieher- wer zur Verwaltung gehört. Viele kennen den Begründer nicht und haben ihn noch nie gesehen.

Eine andere Gruppe arbeitet mit vier Arten von Verwaltungsbehörden zusammen. Es sind: die Direktoren des Studiums, die Aufseher oder Erzieher, die Sekretären/innen und die Zensoren (siehe Tabelle 25, S.177). Die Klassensprecher und ihre Stellvertreter, die Verantwortlichen von Studentenclubs und die Vertreter von Studentenorganisationen machen die Mehrheit dieser Gruppe aus.

Tab. 25: Ansprechpartner von Studenten in der Verwaltung an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire

	Pigier Côte d'Ivoire (n= 70)	IVESTP Marcory (n= 90)	ESK II Plateaux (n= 40)	GECOS Formation (n=40)	Summe (n=240)
Aufseher	60	90	40	30	220
Direktor des Studiums	28	36	25	16	105
Sekretären/innen	20	30	00	27	77
Zensoren	15	36	00	00	51

Quelle: Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen

Bei der zweiten Frage, ob die Art und Weise, wie das Verwaltungspersonal arbeitet und sich gegenüber den Studierenden verhält, d. h. auf deren Leistung negativ bzw. positiv zurückwirkt, waren die Studierenden sehr motiviert. Aus den spannenden Gruppendiskussionen ergeben sich schließlich drei Personenkategorien von der Verwaltung, die von den Studenten positiv oder negativ kritisiert werden. Es sind: Gründer, Direktoren des Studiums und Erzieher. Im Lichte der Kritiken lassen sich zwei Kategorien von Hochschulen unterscheiden:

Die erste Gruppe macht allein Pigier Côte d'Ivoire aus. Die Studenten von Pigier Côte d'Ivoire sind sehr zufrieden mit ihrer Verwaltung. Lehrer streiken nie, weil sie die Löhne regelmäßig und pünktlich bekommen. Der Direktor des Studiums ist höflich und verhält sich gegenüber Studierenden sehr professionell. Bei Pigier Côte d'Ivoire kommt das schlechte Beispiel vonseiten der Erzieher. Sie übertreiben die Kontrolle und sprechen Studenten manchmal unhöflich an. Sie haben auch kein Verständnis für Ausnahmefälle¹⁰.

Für die zweite Gruppe von Hochschulen, nämlich IVESTP Marcory, GECOS Formation und ESK II Plateaux äußern die Studierenden, dass die Direktoren des Studiums sehr professionell auftreten. Sie werden als moralische Garant der Hochschule angesehen, da sie den Studenten zuhören und immer die richtigen Worte für sie haben.

¹⁰ Ein Student kann beispielsweise wegen einer Wunde am Fuß mit unpassenden Schuhen, d. h. Sandalen anstatt feste Schuhen, oder aus Zeitmangel mit schlecht gebundener Krawatte in die Schule kommen. In diesen Fällen wird dem Studenten trotzdem der Zugang zum Unterricht verboten.

Den Gründern wird die Unregelmäßigkeiten bei der Zahlung von Lehrerlöhnen vorgeworfen, was ständige Streiks seitens der Lehrer verursacht und folglich den Lernprozess stört. Die Erzieher bzw. Aufseher (der Begriff ist je nach Hochschulen unterschiedlich) erscheinen den Studenten als sehr unprofessionell. Ihnen werden zahlreiche Verhaltensabweichungen vorgeworfen, die man unter zwei kritikwürdigen Haltungen zusammenfassen kann:

- Kommunikationsunwilligkeit: Der Zugang zu Erziehern ist schwer. Sie lassen sich nicht einfach ansprechen. Mit Ihnen ist der Dialog nicht möglich. Sie sind verschlossen und nachlässig. Wendet sich ein Student ihnen zu, um mit ihnen ein bestimmtes Problem zu besprechen, so reagieren sie unfreundlich: „Schnell sprechen, ich habe was zu tun!“.
- Unhöflichkeit: Die befragten Studenten finden die Erzieher ihnen gegenüber sehr unhöflich. Während einer Klassenarbeit zerstören sie die Arbeitsblätter der Studenten, sobald sie eine Mogelei vermuten, obwohl in solchen Fällen es nur sein kann, dass der Student ein Arbeitsmaterial aus seiner Tasche holen möchte. In der ersten Woche in der Hochschule siezen die Erzieher die Studierenden. Aber danach lösen Beschimpfungen das Siezen ab. Studierende fühlen sich sehr beleidigt durch Schimpfwörter wie „Bastard, Hure, Dummkopf, Hund etc.“. Manchmal kommt es sogar zu Handgreiflichkeiten zwischen Erziehern und Studierenden. Darüber hinaus stören auch die Erzieher den Unterricht. Sie tauchen immer wieder während des Unterrichts auf, um unwichtige Informationen zu liefern, die eigentlich nicht so dringend sind und deswegen warten könnten.

Zuletzt verurteilen die Studierenden ein Verhalten der Verwaltung insgesamt, das sie als Ausbeutung bzw. Korruption betrachten. Für die Immatrikulation wird jedes Jahr von jedem Studierenden Druckpapier verlangt. Trotzdem müssen Studierende die Arbeitsblätter oder die Skripte in der Schule noch kaufen.

Die fachliche Qualifikation der Lehrenden konnte der „pädagogischen Eröffnungsakte“, die von den Hochschulen zur Verfügung gestellt wurde und den Fragebögen, die von Lehrenden selbst ausgefüllt wurden, entnommen werden. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle 26 (siehe S. 179) eingetragen.

Tab. 26: Fachliche Qualifikation der Lehrenden an den privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire

	BTS	CAP/ PLP	CAP/ PETP	DECF /DSATA	CAPES	Maitrise	DEA	DESS	Master	Ingenieur- diplom
Pigier Côte d'Ivoire	2	2	10	2	2	14	6	4	3	5
IVESTP Marcory	1	1	3	1	2	20	2	2	1	5
ESK II PLATEAUX	1	0	0	0	1	5	2	1	1	1
GECOS Formation	0	0	0	0	0	36	0	0	0	0

Quelle: Aus empirischen Ergebnissen zusammengestellt

Insgesamt verfügen Lehrende an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire über zehn unterschiedliche Arten von Abschlüssen. Die mit der raschen Entwicklung von privaten Hochschulen einhergehende Vermehrung von Hochschulabschlüssen macht eine Auseinandersetzung mit diesen Abschlüssen erforderlich, um sie zu erfassen. Man unterscheidet zwischen universitären Abschlüssen und Abschlüssen der privaten Hochschulen (siehe Anlage 19). Die Darlegungen führen zum Ergebnis, dass die Lehrenden von ivoirischen privaten Hochschulen in ihrer Gesamtheit über einen Hochschulabschluss verfügen. Jedoch entsprechen alle diese Abschlüsse nicht den gesetzlich festgelegten Anforderungen. Wenn die rechtliche Grundlage keine klare Anforderung an die Abschlüsse stellt (vgl. Art. 13, Art. 15 Verordnung 361 vom 19. Juni 2007), ist es von der Gewohnheit her so, dass der Abschluss „Maitrise“ (bzw. Abitur+ 4) als Voraussetzung verlangt wird, um an den privaten Hochschulen lehren zu dürfen. Die folgende Tabelle 27 (siehe S. 180) gibt einen Überblick über die Aufteilung der Abschlüsse pro untersuchter privater Hochschule je nachdem, ob sie geeignet sind oder nicht, um an privaten Hochschulen lehren zu dürfen.

Im Lichte dieser Tabelle stellt man fest, dass nur bei GECOS Formation alle Lehrende fachlich qualifiziert sind. Bei den anderen drei Hochschulen wurden einige Lehrende eingestellt, obwohl diese nicht über die geeignete fachliche Qualifikation verfügen. Von den 136 Lehrenden sind 108 (79, 41%) qualifiziert. Sie verfügen mindestens über die „Maitrise“.

Allerdings sind 28 Lehrende (20, 58%) fachlich nicht qualifiziert, denn sie verfügen über einen Hochschulabschluss, der das Niveau der „Maitrise“ nicht erreicht.

Tab. 27: Aufteilung von Lehrerabschlüssen der privaten Hochschulen nach ihrer Eignung für Hochschulbildung

	Weniger als „Maitrise“: nicht geeignet	„Maitrise“ und mehr: geeignet
Pigier Côte d'Ivoire	18	32
IVESTP Marcory	8	30
ESK II Plateaux	2	10
GECOS Formation	00	36
Die vier Hochschulen insgesamt	28 (20, 58%)	108 (79, 41%)

Quelle: Ergebnisse aus der Feldforschung

Die (erwachsenen)pädagogische Kompetenz von Lehrenden wurde anhand einer Kombination von vier Methoden ermittelt: Interviews, schriftliche Befragungen, Lehrveranstaltungskritiken und Hospitationen. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt.

Mit drei der vier Direktoren des Studiums konnte ein Interview durchgeführt werden. Im Ergebnis dieser drei Interviews können zwei Gruppen von Lehrenden und zwei Gruppen von Hochschulen unterschieden werden. Bezüglich der Lehrenden gibt es eine Kategorie, die keine pädagogische Kompetenz hat: „Sie rechnen mit ihren reinen akademischen Kenntnissen. Sie haben keine Ahnung von Pädagogik. Sie wissen nicht einmal, was das Wort Pädagogik bedeutet“ (vgl. Interview mit dem D.S. ESK II Plateaux/ Anlage 12, Z. 228-230; Z. 232-233). Es gibt aber auch eine andere Kategorie von Lehrenden, die pädagogisch ausgebildet ist. Sie sind entweder an der ENS, an dem IPNETP oder neuerlich auch an dem IREEP ausgebildet. Die ENS und das IPNETP sind zwei staatliche Hochschulen, die mit der Ausbildung der Lehrkräfte beauftragt sind. Das IREEP (Institut für die Forschung, die Erprobung und das Lehren in Pädagogik) ist ein Forschungsinstitut der Universität von Cocody. Sein Forschungsbereich ist die Lehre und die Pädagogik.

Man unterscheidet ebenso zwei Gruppen von Hochschulen. Für die erste Gruppe am Beispiel von Pigier Côte d'Ivoire und GECOS Formation sind pädagogische Kenntnisse eine

Voraussetzung für die Einstellung als Lehrkraft. Weiterhin organisiert GECOS Formation zwei Mal jährlich pädagogische Weiterbildungsmaßnahmen für seine Lehrenden (vgl. Interview mit D.S. GECOS Formation/ Anlage 13, Z. 128-134). Pigier Côte d'Ivoire rekrutiert hauptsächlich schon pädagogisch kompetente Lehrende, organisiert allerdings auch Weiterbildungsseminare für seine Lehrkräfte. Die Weiterbildungsmaßnahmen bei Pigier Côte d'Ivoire sind von den pädagogischen Inspektoren organisiert, die als Lehrende an der Hochschule eingestellt sind (vgl. Interview mit dem D.S. Pigier Côte d'Ivoire/ Anlage 11, Z. 525-531).

Die zweite Gruppe am Beispiel von ESK II PLATEAUX und IVESTP Marcory „dulden“ Lehrende ohne pädagogische Kompetenz. Diese suchen jedoch ein Gleichgewicht durch die Einstellung von pädagogisch kompetenten Lehrenden aus den oben schon erwähnten drei pädagogischen Hochschulen (vgl. Interview mit dem D.S. ESK II PLATEAUX/ Anlage 12, Z. 237-239).

Die Ergebnisse der Auswertung der Fragebögen hinsichtlich der pädagogischen Kompetenz von Lehrenden sind in der folgenden Tabelle 28 dargestellt.

Tab. 28: Anzahl von Lehrenden mit und ohne pädagogische Ausbildung an ausgewählter privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire

	Lehrende mit pädagogischer Qualifikation	Lehrende ohne pädagogische Qualifikation	Ohne Angaben
Pigier Côte d'Ivoire	66,66 %	6,25 %	27,08 %
IVESTP Marcory	68,42 %	10,52 %	21,05 %
ESK II Plateaux	65 %	30 %	5 %
GECOS Formation	100 %	00 %	00 %

Quelle: Ergebnisse aus der Feldforschung

Die Tabelle zeigt, dass die große Mehrheit der Lehrkräfte an allen vier Hochschulen eine pädagogische Ausbildung absolviert hat. Bei GECOS Formation hat sogar die gesamte Lehrkraft mindestens einmal an einer pädagogischen Ausbildung teilgenommen. Die pädagogischen Weiterbildungsmaßnahmen finden in den meisten Fällen in staatlich für die pädagogische Ausbildung anerkannten Einrichtungen oder durch die Hochschulen selbst über organisierte pädagogische Weiterbildungsmaßnahmen statt.

Aus den Lehrveranstaltungskritiken ergeben sich bezüglich der ersten Frage (Welche Merkmale zeichnen einen guten Dozenten Ihrer Meinung nach aus?) 372 Äußerungen, um den guten Dozenten zu charakterisieren. Viele Äußerungen deuten auf dieselbe Eigenschaft. Es sind also insgesamt 31 unterschiedliche Eigenschaften genannt worden, die den guten Dozenten charakterisieren. Sie sind in der folgenden Tabelle 29 eingetragen. Die Anzahl von Äußerungen zeigt, wie oft eine Eigenschaft als Merkmal eines guten Dozenten genannt wurde.

Tab. 29: Eigenschaften von guten Dozenten nach Studierenden (n=240)

Was macht ein guter Dozent ihrer Meinung nach aus? Ein guter Dozent muss	Anzahl von Äußerungen (n= 372)	In Pro- zent
1. den Unterricht genau erklären können.	70	18, 81 %
2. Motivator sein.	44	11,82 %
3. die Studenten verstehen.	38	10, 21 %
4. auf alle meine Fragen antworten können.	26	6,98 %
5. immer pünktlich bzw. anwesend sein.	26	6,98 %
6. sein Fach beherrschen.	18	4, 83 %
7. bei der Arbeit streng sein.	16	4, 30 %
8. ein gutes Ansehen haben.	14	3, 76 %
9. ein professionelles Bewusstsein haben.	12	3, 22 %
10. den Unterricht vorbereiten.	10	2, 68 %
11. verständnisvoll sein.	10	2, 68 %
12. viele Anwendungsübungen geben.	8	2, 15 %
13. höflich sein.	8	2, 15 %
14. immer guter Laune sein.	8	2, 15 %
15. Studierende trösten und sich wie Elternteil verhalten können.	8	2, 15 %
16. sein Fach lieben.	6	1, 61 %
17. geduldig sein.	6	1, 61 %
18. sich für den Erfolg seiner Studenten sorgen.	6	1, 61 %
19. Berater sein.	6	1, 61 %
20. regelmäßig evaluieren, um zu sehen, ob die Studenten den Unterricht verstanden haben.	4	1, 07 %

21. Kenntnissen, Know-how und Fähigkeiten haben.	4	1, 07 %
22. eloquent sein.	4	1, 07 %
23 ein Pädagoge sein.	4	1, 07 %
24. weniger streng sein.	2	0, 53 %
25. ein Mensch mit gutem Charakter sein.	2	0, 53 %
26. sympathisch sein.	2	0, 53 %
27. gesellig sein.	2	0, 53 %
28. Temperament haben.	2	0, 53 %
29. offen sein.	2	0, 53 %
30. akustisch verstanden werden.	2	0, 53 %
31. nicht zu streng sein.	2	0, 53 %

Quelle: Ergebnisse aus empirischer Forschung

Aus der Befragung ergeben sich nach Meinung der Studierenden folgende Aussagen als die wichtigsten Kriterien zur Bestimmung der pädagogischen Kompetenz von Lehrenden:

- Ein guter Dozent muss den Unterricht genau erklären können (18, 81%).
- Ein guter Dozent muss Motivator sein (11, 82 %).
- Ein guter Dozent muss die Studierenden verstehen (10, 21 %).
- Ein guter Dozent muss auf alle meine Fragen antworten können (6, 98 %).
- Ein guter Dozent ist immer pünktlich bzw. anwesend (6, 98 %).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die studentische Befragung gelohnt hat. Denn zwar beurteilen Studierende manchmal unter Berücksichtigung von emotionalen Kriterien. Z.B.: Gute Dozenten sind sympathisch, gesellig, eloquent oder trösten (siehe Tab. 29, S. 182). In den meisten Fällen aber haben Studierende pädagogische Aspekte genannt beispielsweise die Motivation und die Unterrichtsgestaltung.

Was die zweite Frage angeht, wurden Studenten gebeten, ihren Dozenten je nach Fächern und bezüglich fünf ausgewählter pädagogischen Kompetenzen eine Bewertung zwischen eins und vier zu vergeben, wobei die Bewertungen bestimmte Qualitätsangaben haben (siehe Anlage 14). Die fünf ausgewählten pädagogischen Kompetenzen betreffen die Klarheit des Unterrichtsziels, die Motivation, die gute Vorbereitung von Lehrenden, die Reak-

tion von Lehrenden und besonders die gute Reaktion von Lehrenden auf studentische Fragen.

Die Ergebnisse sind pro pädagogische Kompetenz und pro Einrichtung in der folgenden Tabelle 30 dargestellt. Dabei wurden die Bewertungen 1 und 2 (positiv: Kompetenzen überwiegend vorhanden) einerseits und 3 und 4 (negativ: Kompetenzen unzureichend vorhanden) andererseits zusammen betrachtet. Da ein Studierender die Möglichkeit hatte, mehrere Bewertungen zu vergeben, weil diese pro Fächer zu vergeben waren, ergeben sich mehr Äußerungen als die Befragten.

Tab.30: Studentische Ansicht bezüglich ausgewählter pädagogischen Kompetenzen an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire

Pädagogische Kompetenzen Bewertungen pro Hochschulen		Klarheit des Unterrichtsziels	Motivation durch Lehrende	Vorbereitung von Lehrenden	Reaktion von Lehrenden auf studentische Fragen	gute Antworten von Lehrenden auf studentische Fragen
Pigier Côte d'Ivoire	1 + 2	97, 23 %	91, 86 %	98,03 %	97, 64 %	97, 99 %
	3 + 4	02, 76 %	08, 13 %	01, 96 %	02, 35 %	02 %
IVESTP Marcory	1 + 2	97, 58 %	92, 75 %	93, 79 %	94, 48 %	94, 13 %
	3 + 4	02, 41 %	07, 24 %	06, 20 %	05, 51 %	05, 86 %
ESK II Plateaux	1 + 2	96, 10 %	89, 09 %	96, 57 %	93, 41 %	96, 12 %
	3 + 4	03, 89 %	10, 90 %	03, 42 %	06, 58 %	03, 87 %
GECOS Formation	1 + 2	96, 32 %	91, 91 %	97, 05 %	97, 79 %	95, 58 %
	3 + 4	03, 67 %	08, 08 %	02, 94 %	02, 20 %	04, 41 %

Quelle: Auswertung von Fragebögen

In Bezug auf die fünf ausgewählten pädagogischen Kriterien finden die Studenten ihre Dozenten pädagogisch sehr kompetent. Es geht um Dozenten, die aus studentischer Sicht ihr Unterrichtsziel klar definieren, sich immer gut vorbereiten, ihre Studenten genug motivieren und auf ihre Fragen gut reagieren. Die Tabelle 30 zeigt deutlich, dass an allen Hochschulen mehr als 95 % von Studierenden diese Meinung vertreten.

Aus den Hospitationen an den unterschiedlichen Hochschulen konnten einerseits einige pädagogische Errungenschaften beobachtet werden, die allerdings andererseits noch von gravierenden Mängeln begleitet sind. Zu den Errungenschaften zählen:

- der Wille bzw. das Bewusstsein, seine Aufgabe gut zu erfüllen: Somit fallen die infrastrukturellen Unterschiede zwischen den Hochschulen nicht auf die Lehrerkompetenz, sowohl die fachliche Qualifikation als auch die (erwachsenen)pädagogische Kompetenz zurück. Es sind Lehrende, die im Allgemeinen ihre Fächer beherrschen, auf Studentenfragen reagieren, indem sie die geeigneten Antworten anbieten.
- die Unterrichtsplanung: Während der Hospitation sowie der Diskussionen nach dem Unterricht konnte festgestellt werden, dass der Unterricht gut vorbereitet war mit Zeitangaben für die verschiedenen Lehraktivitäten. Die Planung ist eine Grundlage gelingenden Unterrichts, weil dadurch Lehrende darüber reflektieren, welche Ziele sie verfolgen, auf welche Inhalte sie die Ziele beziehen wollen und welche Methoden dafür geeignet sind (vgl. Wörner 2008, S. 32).
- die Pflege des äußeren Erscheinungsbildes: Unabhängig von den Hochschulen war den Lehrenden ebenfalls ihr äußeres Erscheinungsbildes wichtig, und sie traten gepflegt auf. Das äußere Erscheinungsbild des Lehrers spielt nämlich eine große Rolle im Bildungsbereich der Côte d'Ivoire. Lernende haben mehr Respekt vor einem Lehrenden, der auf sein Äußeres Wert legt (Kleidung, Sauberkeit etc.). Dieser Respekt wirkt wiederum auf den von ihm durchgeführten Unterricht regulativ zurück.
- die effiziente Nutzung der Tafel genauso wie das beachtete Tafelbild: Bei der Vorbereitung des Unterrichts sorgen die Lehrenden dafür, dass der geplante Unterrichtsinhalt bezüglich der Tafel abgestimmt wird. Das verhindert, dass Angaben abgewischt werden, auf die für weitere Erläuterungen zurückgegriffen werden müssen.

Zu den pädagogischen Errungenschaften zählen ferner das Herumgehen in die Klassenzimmer sowie eine ausreichende akustische Verständlichkeit des Lehrenden. Das gute Herumgehen in dem Klassenzimmer von vorne bis hinten und durch die Reihen gilt beispielsweise als eine gute Reaktion zu den manchmal voll von Studierenden Klassenzimmern. Somit werden auch die hinten gesessenen „wach“ gehalten.

Neben diesen positiven Aspekten sind aber auch pädagogische Mängel festzustellen. Was den Lehrenden an pädagogischer Kompetenz fehlt, lässt sich durch das einzige Stichwort

Professionalität beschreiben. Durch Professionalität sind an dieser Stelle Können-Komponente und ethische Komponente gemeint. In diesem Zusammenhang bezeichnet die Professionalität die berufliche Handlungskompetenz, die eine Person in ihrem Arbeitsfeld erfolgreich handeln lässt (vgl. Arnold et al. 2010, S. 243f). Sie erscheint folglich als eine grundlegende Voraussetzung für effektives und effizientes Arbeitshandeln. Der Mangel an Professionalität im Allgemeinen und an pädagogischer Professionalität im Besonderen war bei den hospitierten Lehrenden durch drei Gegebenheiten feststellbar:

Die erste betrifft die Organisationsformen des Unterrichtes: Während der 20 Unterrichtsstunden und bei allen 20 Lehrenden erwiesen sich der Vortrag und der Frontalunterricht als die einzige Aktions- und Sozialform des Lernens. Obwohl Unterricht, der mehr Aktivitäten, mehr Übungen und mehr Praxis erfordert, durchgeführt worden ist, haben die Lehrenden keine kontextbezogene Lernumgebung geschaffen, welche die Lernprozesse anregen, fördern bzw. unterstützen würde.

Der zweite beobachtete Mangel war die ungenügende Motivation. Um einige Beispiele zu nennen, motiviert ein Lehrender seine Lernenden, wenn den kognitiven und sozialemotionalen Bedürfnissen der Lernenden entsprochen werden, wenn den Lernenden die Praxisrelevanz und Verwertbarkeit des Gelernten deutlich sind, wenn die Lernenden an der Kursplanung beteiligt werden oder auch wenn der Lehrende die Lehrmethoden häufig wechselt (vgl. Siebert 1991, S. 183).

Der erste Grund der Demotivierung von Studierenden an ivoirischen privaten Hochschulen kommt von der Passivität der Studierenden und dem nicht Wechsel der Unterrichtsmethode durch die Lehrenden. Studierende merken kaum einen Unterschied zwischen ihrer allgemeinen Bildung in der Sekundarschule und der jetzigen berufsbezogenen (Aus)Bildung. Die Tatsache, dass der Unterricht öfter in Form von Vorträgen durchgeführt wird, minimiert außer einigen isolierten Zwischenfragen die Beteiligung der Studenten am Unterricht. Unter solchen Umständen ist es schwer, die eigenen Lernerfolge zu erkennen und bestätigt zu bekommen. Selbst die guten Antworten seitens der Studierenden auf die ab und zu gestellten Fragen werden nicht entsprechend von den Lehrenden belohnt. Während der nach der Hospitation stattgefundenen Diskussionen mit Lehrenden erkennen diese die Demotivation der Studierenden. Für die Lehrenden aber sind die Studenten nicht motiviert, weil die Lehrenden selbst nicht motiviert sind. Einige Lehrende erkennen, den Lehrerberuf gegen ihren Willen gewählt zu haben. Sie seien Lehrer geworden, weil sie keine bessere

Stelle bekommen haben. Außerdem begründen sie ihre Demotivation mit dem “politischen Stress“ des Landes, der mangelnden Anerkennung bzw. dem Verlust des sozialen Prestiges ihrer Arbeit. Außer den Lehrenden von Pigièr Côte d’Ivoire, die mit ihren Arbeitsbedingungen zufrieden sind, nennen die Lehrer der drei anderen Hochschulen folgende weitere Faktoren für Demotivation: die unbefriedigenden Arbeitsbedingungen, die Verspätung bei den Lohnzahlungen und die studentische Gewalt bzw. endlosen Streiks.

Der dritte beobachtete Mangel während der Hospitation war die Nichtbeachtung der Lebenswelt der Studierenden bzw. die Nichtteilnehmerorientierung. Das menschliche Subjekt entwickelt sich durch soziale und gesellschaftliche Faktoren ständig weiter (vgl. Hurrelmann 1976, S.17). Es ist das Ergebnis von gesellschaftlichen Prozessen und konstituiert sich in deren Interaktionen. Die Berücksichtigung der Lebenswelt, der Realitäten, des Milieus seiner Studierenden, also kurz, die Teilnehmerorientierung ermöglicht es einem Lehrenden, seine Studenten zu motivieren, zu interessieren und folglich Lernerfolg zu erzielen (vgl. Arnold et al 2010, S. 284). Die Studenten an den privaten Hochschulen der Côte d’Ivoire sind vor allem Ivorer. Sie haben sich nicht außerhalb der ivoirischen Gesellschaft frei herausbildet. Sie sind ein Teil der Gesellschaft genauso wie die Gesellschaft ein Teil von ihnen ist. Die Lehrenden müssen ihre Handlungen auf der Grundlage dieser Realität gestalten. Die Beispiele und die Lehraktivitäten müssen die konkrete Lebenswelt von Studenten einbeziehen und nicht immer Realitäten berücksichtigen, die ihnen total fremd sind.

Zwischenfazit zur Qualifikation des Personals

Die Verwaltung der privaten Hochschulen der Côte d’Ivoire ist durch verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Aufgaben gekennzeichnet. Je nach Hochschule findet man Träger oder Gründer, Direktor des Studiums, Zensoren, Generalsekretär, Berater, Aufseher oder Erzieher, Studiengänge-Verantwortliche, Informatik-, Reprografie-, und Bibliothekspersonal, Buchführer, Sekretären/innen. Keine klaren gesetzlichen Anforderungen sind an dieses Personal im Hinblick auf die fachliche Qualifikation gestellt. Jedoch muss festgestellt werden, dass das Verwaltungspersonal zumeist über Hochschulabschlüsse verfügt. Bezüglich der Professionalität ziehen sich im Allgemeinen die Direktoren des Studiums aus einer heiklen Sache zurück. Erzieher, Aufseher oder „das kleine Personal“ allerdings bleiben noch sehr unprofessionell und müssen ihr Verhalten sowohl zu Lehrenden als auch zu Lernenden verbessern.

Die Lehrenden an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire verfügen über unterschiedliche Arten von Abschlüssen, von universitären bis zu berufsbezogenen Abschlüssen. Auch wenn sie mehrheitlich fachlich kompetent sind, muss man allerdings feststellen, dass eine bedeutende Anzahl von ihnen über nicht geeignete Abschlüsse verfügen, die dem Niveau der geforderten Maitrise nicht entsprechen. Aus (erwachsenen)pädagogischer Sicht ist die Beachtung von Aspekten-beispielsweise die gute Vorbereitung vom Unterricht- zu beobachten. Dabei werden die Umsetzung der didaktischen Funktionen bzw. Regeln berücksichtigt. Allerdings brauchen die Lehrenden noch Kenntnisse über (erwachsenen)pädagogisch theoretische Ansätze im Hinblick auf eine teilnehmergerechte und handlungsorientierte Gestaltung des Unterrichts.

Qualitätsanforderungen der Infrastrukturen

Zur Ermittlung der Qualität der Infrastrukturen wurden wie schon erwähnt Räumlichkeit, Service und geographische Lage untersucht (siehe Abb. 14, S.154). Dafür wurden zwei Methoden eingesetzt: Bogen unterstützte Beobachtung und Gruppendiskussion (siehe Abb. 15, S. 155). Es ergeben sich folgende Ergebnisse:

Anhand des *Beobachtungsbogens* konnte bezüglich der Räumlichkeit festgestellt werden, dass:

- genug Sitzplätze für die Teilnehmenden in den Klassenzimmern vorhanden sind. Die Klassenzimmer sind allerdings manchmal überfüllt für Studiengänge, in denen Studierende viel üben und durch mehr Aktivität und Selbständigkeit lernen sollen. Als Konsequenz ist es schwierig für die Lehrenden, Lehrhandlungen zu initiieren, die den einzelnen Bedürfnissen von Lernenden entsprechen.
- die Klassenzimmer im Allgemeinen genug beleuchtet sind und über eine Tafel verfügen. In manchen Fällen sind aber die Lampen defekt und die Tafeln nicht optimal beschriftbar.
- jede Hochschule über einen Lehrersaal verfügt allerdings mit unterschiedlichem Benutzbarkeitsgrad: Der Lehrersaal von Pigiér Côte d'Ivoire ist groß und mit Computern mit Internetverbindung ausgestattet. Die Lehrer verfügen über einen Kühlschrank mit Getränken. Der Lehrersaal wird gut genutzt. Die Lehrer bereiten ihren Unterricht dort vor und können sich auch ausruhen. IVESTP Marcory hat einen Lehrersaal, in den kein Lehrender geht, weil der Raum gleichzeitig als Archiv dient. Zudem arbeitet das „Kleine Verwaltungspersonal“ ebenso da, und der Raum

wird darüber hinaus von Studierenden als „Studiensaal“ benutzt. Die Lehrer von IVSTP sind nur dann in der Schule, wenn sie Unterricht haben, und sie verlassen die Hochschule gleich nach dem Unterricht. ESK II PLATEAUX hat einen kleinen Lehrersaal, in dem kaum ein Lehrer gern bleibt. Der Tisch ist ständig verschmutzt, und es ist sehr warm, da keine Klimaanlage vorhanden ist. Der Lehrersaal von GECOS Formation ist auch klein, aber er wird von Lehrenden immerhin genutzt. Er ist klimatisiert und sauber. Die Lehrenden bereiten da ihren Unterricht vor und korrigieren die Arbeitsblätter.

- die Hochschulen über die Infrastrukturen für die „allgemeine“ Ausbildung wie Klassenräume, Tafel, Bibliothek verfügen. Aber was die besondere studiengang-spezifische Ausstattung angeht, beispielsweise Computerräume und Werkstätten, konnte lediglich bei Pigier Côte d'Ivoire dieses festgestellt werden. Pigier Côte d'Ivoire weist genügende Computer bzw. Computerräume, spezialisierte Räume wie eine audiovisuelle Werkstatt und eine Informatikwerkstatt auf.

Bezüglich des Services¹¹ weisen die Hochschulen Unterschiede auf. Pigier Côte d'Ivoire hat benutzbare sanitäre Einrichtungen sowohl für Studierende als auch für Lehrende. Diese sind modern, sauber, ausreichend und gut gepflegt. IVESTP Marcory weist unzureichende, schmutzige und notdürftige sanitäre Einrichtungen auf. ESK II PLATEAUX hat saubere und ausreichende sanitäre Einrichtungen, selbst wenn diese im Vergleich mit Pigier Côte d'Ivoire eher unmodern sind. GECOS Formation verfügt über eine einzige benutzbare sanitäre Einrichtung für die gesamte Verwaltung und Lehrerschaft, so dass die Studenten eine neben der Hochschule befindliche schmutzige und notdürftige sanitäre Einrichtung benutzen müssen.

Bezüglich der Esslokale- beispielsweise eine Kantine, Mensa, Cafeteria o.ä.- „sitzen die vier Hochschulen in einem Boot“. Keine verfügt über eine solche Einrichtung. Private von Frauen betriebene Gaststätten in der Nähe übernehmen diese Aufgabe.

Was die Möglichkeit einer Pausenversorgung außerhalb der Unterrichtsstunden angeht, bietet wieder nur Pigier Côte d'Ivoire eine Lösung an. Ein Hangar auf dem Schulhof ermöglicht den Studierenden, auf die nächste Stunde zu warten bzw. ihre Lektionen zu wiederholen. Bei den anderen drei Hochschulen suchen sich Studierende zwischen zwei Stunden einen freien Raum oder müssen die Hochschule verlassen.

¹¹ D. h. sanitäre Einrichtungen, Esslokale und Schulhof für die Pausenversorgung.

Was die geographische Lage angeht, sind die vier Hochschulen leicht zugänglich. Sie sind sowohl mit Bussen¹² als auch mit den sogenannten „Wôrô-wôrô“¹³ zu erreichen. Die durchschnittliche Laufzeit per Fuß bis zur jeweiligen Einrichtungen beträgt 8,75 Minuten¹⁴.

Hinsichtlich der Lärmbedingungen, weisen die Hochschulen unterschiedliche Störfaktoren auf, die sich auf den Lehrbetrieb mehr oder weniger negativ auswirken. Die folgende Tabelle 31 fasst die Störfaktoren pro Hochschule zusammen.

Tab. 31 : Störfaktoren an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire

Hochschulen	Störfaktoren
Pigier Côte d'Ivoire	Verkehrslärm, Lärm der „Sorbonne“ ¹⁵
IVESTP Marcory	Verkehrslärm (Autobahnnähe), Industrieemissionen ¹⁶
ESK II Plateaux	Lärm von zwei gegenüber liegenden Nachtclubs
GECOS Formation	Verkehrslärm, Lärm eines Gewerbes in der Nähe

Quelle: Ergebnisse der Feldforschung

Aus der *Gruppendiskussion* sind die Meinungen von Lehrenden je nach Hochschulen unterschiedlich.

Bezüglich der Räumlichkeit sind die Meinungen in der folgenden Tabelle 32 (siehe S.191) dargestellt.

Die Meinungen zum Service sind der Tabelle 33 (siehe S. 191) zu entnehmen. Sie betreffen die sanitären Einrichtungen und die Esslokale.

Zur geographischen Lage sind die Meinungen von Lehrenden der Tabelle 34 (siehe S. 192) zu entnehmen. Sie betreffen die Zugänglichkeit und die Ruhe.

¹² Der Bus ist das einzige öffentliche Verkehrsmittel.

¹³ Das sind Taxis mit niedrigen Fahrkosten.

¹⁴ Pigier Côte d'Ivoire 5 Minuten; IVESTP Marcory 10 Minuten; ESK 15 Minuten und GECOS Formation 5 Minuten.

¹⁵ Die „Sorbonne“, in Anlehnung an der berühmten französischen Universität, ist ein politisches Forum im Stadtviertel Plateau für die Propaganda für die Regierung. Täglich versammeln sich Arbeitslose an der Sorbonne und rufen auf, manchmal mit Lautsprechern.

¹⁶ IVESTP Marcory liegt am Rand eines Gewerbegebietes.

Tab. 32: Meinung von Lehrenden ausgewählter privater Hochschulen der Côte d'Ivoire über den Zustand der Räumlichkeit ihrer Einrichtung

Hochschulen	Meinungen von Lehrenden zur Räumlichkeit
Pigier Côte d'Ivoire	Die Räumlichkeit ist in Ordnung.
IVESTP Marcory	Tafeln sind verschmutzend wegen der Kreide, Mangel an Computerräumen und Werkstätten, kein Lehrersaal, einige Lampen defekt, keine bzw. unzureichende Klimaanlage.
ESK II Plateaux	Warme Klassenzimmer, mangelhafte kleine Tafeln, schmutziger und zu warmer Lehrersaal.
GECOS Formation	Die Hochschuleinrichtung ist zu klein (nur ein Gebäude) Es ist zu warm in den Klassenzimmern, weil die Klimaanlage schlecht funktionieren.

Quelle: Ergebnisse der Feldforschung

Tab. 33: Meinung von Lehrenden ausgewählter privater Hochschulen der Côte d'Ivoire über den Service ihrer Einrichtung

Hochschulen	Meinungen von Lehrenden zum Service
Pigier Côte d'Ivoire	Sanitäre Einrichtungen sind perfekt. Ein privates Restaurant liefert Lehrenden das Essen.
IVESTP Marcory	Sanitäre Einrichtungen sind notdürftig und unzureichend. Die Abwesenheit von Esslokalen bildet kein Hindernis.
ESK II Plateaux	Sanitäre Einrichtungen sind akzeptabel, aber der Schlüssel ist im Sekretariat hinterlegt, was Unannehmlichkeiten verursacht, wenn das Sekretariat nicht besetzt ist. Die Abwesenheit von Esslokalen wird durch Selbstorganisation kompensiert.
GECOS Formation	Sanitäre Einrichtungen sind unzureichend. Die Abwesenheit von Esslokalen bildet kein Problem.

Quelle: Ergebnisse aus der Feldforschung

Tab. 34: Meinung von Lehrenden ausgewählter privater Hochschulen der Côte d'Ivoire über die geographische Lage ihrer Einrichtung

Hochschulen	Zugänglichkeit	Ruhe
Pigier Côte d'Ivoire	Sehr gut zugänglich, „Wir liegen im Zentrum der Stadt, und alle Verkehrsmittel fahren an uns vorbei“	Die Schule ist nicht ruhig. Aber das stört nicht während des Unterrichtes, da die Türen geschlossen und die Klassenzimmer gut klimatisiert sind.
IVESTP Marcory	Die Lehrende haben Schwierigkeiten. Sie können nicht- wie die Studenten- mit den überfüllten Bussen fahren, und in Marcory gibt es nicht ausreichende billige Taxis.	Schüler ¹⁷ stören während des Sportunterrichts, manchmal auch der Verkehrslärm der Autobahn, aber besonders die Emissionen der Gewerbetreibenden in der Nähe sind unangenehm.
ESK II Plateaux	Die Hochschule ist gut zugänglich, aber viele Lehrende wohnen weit von der Schule entfernt und müssen viel umsteigen.	Die Einrichtung ist ruhig, aber in den Abendstunden kommt sporadisch von den beiden Nachtclubs gegenüber störender Lärm.
GECOS Formation	Die Einrichtung ist sehr gut zugänglich mit vielen Busverbindungen.	Der Verkehrslärm und der Lärm des Gewerbes in der Nähe stören.

Quelle: Ergebnisse der Feldforschung

Die Meinung von Studierenden wurde ebenfalls erfragt. In der folgenden Tabellen 35 sind die Meinungen bezüglich der Räumlichkeit dargestellt.

Tab. 35: Meinung von Studierenden ausgewählter privater Hochschulen der Côte d'Ivoire über die Räumlichkeit ihrer Einrichtung

Hochschulen	Meinungen von Studierenden zur Räumlichkeit
Pigier Côte d'Ivoire	Sehr gut, aber manchmal zu viele Studenten pro Klassenzimmer je nach Studiengang.
IVESTP Marcory	Zu warm in den Klassenzimmern wegen defekten Klimaanlage, kein Studienraum, kein Informatikraum, Informatikunterricht ohne Computer.
ESK II Plateaux	Die Klassenzimmer sind zu warm, manchmal zu viele Studenten, die Tafeln sind klein, und man sieht schlecht von hinten. Es fehlt ein Computerraum und Zugang zum Internet.
GECOS Formation	Keine Computer, kein Internetpool, die Tafel sind klein und schlecht beschriftbar.

Quelle: Ergebnisse der Feldforschung

¹⁷ IVSTP Marcory bergt zugleich eine Sekundärschule, und die Schüler treiben Sport auf dem breiten Schulhof.

Die Tabellen 36 und 37 fassen die Meinungen jeweils bezüglich des Service und der geographischen Lage der Einrichtungen.

Tab. 36: Meinung von Studierenden ausgewählter privater Hochschulen der Côte d'Ivoire über den Service ihrer Einrichtung

Hochschulen	Meinungen von Studierenden zum Service
Pigier Côte d'Ivoire	Die sanitären Einrichtungen sind ausgezeichnet, aber manchmal gibt es kein Wasser im dritten Stock, sehr zufrieden mit dem Esslokal, zufrieden mit dem Schulhof bzw. Pausenraum.
IVESTP Marcory	sehr schmutzige sanitäre Einrichtungen, kein Pausenraum, Studenten müssen im Korridor, in einem freien Raum oder draußen bleiben, der Mangel von Esslokal stört nicht.
ESK II Plateaux	akzeptable sanitäre Einrichtungen, kein Pausenraum, der Mangel von Esslokal stört nicht.
GECOS Formation	Sehr schmutzige und unzureichende sanitäre Einrichtungen, kein Schulhof und kein Pausenversorgungsraum, der Mangel von Esslokal stört nicht.

Quelle: Ergebnisse aus der Feldforschung

Tab. 37: Meinung von Studierenden ausgewählter privater Hochschulen der Côte d'Ivoire über die geographische Lage ihrer Einrichtung

Hochschulen	Meinung von Studierenden zur geographischen Lage
Pigier Côte d'Ivoire	Wenn man in der 3. Etage Unterricht hat, dann stört „La Sorbonne“, schwierige Fahrt mit den Bussen des Staates, die Schule ist sehr gut zugänglich, Lärm wegen der Sirene des Präsidentenzuges, der Busse, der Sorbonne, der freien Räume nebenan, aber sehr ruhig während des Unterrichts
IVESTP Marcory	Die Hochschule ist nicht ruhig (Lärm in den Korridoren, die Schüler stören und schreien auf dem Schulhof); gutes Umfeld, Industrieemissionen stören.
ESK II Plateaux	Der Zugang ist leicht: viele Busse und „wôrô-wôrô“. Manchmal stören die Nachtclubs und die Studenten in den leeren Räumen.
GECOS Formation	Sehr zugänglich aber zu viel Lärm wegen des Gewerbes in der Nähe und des Verkehrschaos des Stadtviertels.

Quelle: Ergebnisse aus der Feldforschung

Zwischenfazit zu den Qualitätsanforderungen an die Infrastrukturen

Im Lichte der Ergebnisse der Untersuchungen bezüglich der Infrastrukturen kann man die vier Hochschulen grob in zwei Gruppen teilen. Die erste Gruppe enthält Pigier Côte d'Ivoire und die zweite Gruppe die drei anderen Hochschulen. Als gemeinsamen Nenner teilen die beiden Gruppen ihre schlechte geographische Lage. Die vier Hochschulen befinden sich in der Nähe von Störfaktoren beispielsweise Lärm unterschiedlicher Quellen. Was aber die Räumlichkeit und den Service angeht, erscheint Pigier Côte d'Ivoire als Vorbild. Die Beobachtung der Infrastrukturen hat gezeigt, dass Pigier Côte d'Ivoire über die erforderlichen Strukturen für eine qualitative Ausbildung verfügt. Die Ergebnisse der Beobachtung wurden von den Lehrenden und Lernenden durch Gruppendiskussion und Fragebögen bestätigt. Die drei anderen Einrichtungen hingegen weisen viele Schwächen auf. Grob verallgemeinert sind hierfür der Mangel an Pausenräumen, die mangelhafte Benutzbarkeit des Lehrerzimmers, der schlechte Zustand von sanitären Einrichtungen, die Hitze in den Klassenräumen und die mangelnde Ausstattung, beispielsweise mit Computern, Werkstätten und fehlender Internetzugang als Ursachen zu benennen.

Überprüfung der Hypothese 1:

Die Hypothese 1 lautet: Die gesetzlichen vorgeschriebenen Rahmenbedingungen zur Gründung einer privaten Hochschule in der Côte d'Ivoire sind gut, werden aber nicht eingehalten. Das betrifft

- die Professionalität des Personals (fachliche Qualifikation und persönliche Kompetenz der Träger bzw. der Verwaltung, fachliche Qualifikation und erwachsenpädagogische Kompetenz der Lehrerschaft),
- die Infrastrukturen (Computerräume, Werkstätten) bzw. die Ausstattung (Ausstattung von Klassenräumen mit didaktischen Materialien, Sportanlagen, Kantinen, sanitäre Einrichtungen),
- die geographische Lage (Zugänglichkeit oder gute Erreichbarkeit, günstige Lernatmosphäre).

Durch die Ergebnisse der Feldforschung bezüglich der Potentialebene der Qualität von privaten Hochschulen in der Côte d'Ivoire gelangt man zu der Feststellung, dass die Hypothese 1 insgesamt weder bestätigt noch widerlegt werden kann. Stattdessen muss auf die verschiedenen Aussagen, die diese Hypothese ausmachen, einzeln eingegangen werden:

- Die gesetzlichen vorgeschriebenen Rahmenbedingungen zur Gründung einer privaten Hochschule sind noch nicht gut, weil sie keine klaren und deutlichen Anforderungen an die wichtigsten Voraussetzungen zur qualitativen Ausbildung beispielsweise Professionalität des Personals, Infrastruktur und Lernatmosphäre enthalten.
- Die gebräuchlichen Anforderungen an Personal, Infrastruktur und Lernatmosphäre, die sich aus der Praxis ergeben, werden nicht eingehalten. Das kann belegt werden durch die Feldforschung im Rahmen der Stichprobe:
 - Es sind 20,58 % der Lehrkräfte fachlich nicht qualifiziert. Sie verfügen über Abschlüsse, die ein niedrigeres Niveau haben als die anerkannte „maitrise“. Pädagogisch verfügen sie über unzureichende erwachsenenpädagogische Kompetenzen insbesondere hinsichtlich einer teilnehmergerechten und handlungsorientierten Gestaltung des Unterrichtes.
 - Das Verwaltungspersonal erscheint als fachlich qualifiziert allerdings mit geringer persönlicher Kompetenz. Viele Studenten aber auch Lehrende verurteilen das Verhalten des Verwaltungspersonals in manchen Hochschulen.
 - Viele Hochschulen verfügen nicht über die notwendigen Infrastrukturen, Materialien oder Ausstattung. Informatikstudenten werden beispielsweise ohne Computer ausgebildet.
 - Viele Hochschulen befinden sich in lärmbelasteten Stadtteilen und werden ständig durch viele Faktoren in ihrem Funktionieren gestört.

5.4.2 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse auf der Prozessebene

Auf der Prozessebene wurden drei Qualitätsmerkmale untersucht, nämlich ob die Lehrprogramme arbeitsmarktgerecht sind, dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen bzw. technischen Entwicklung entsprechen, ob die Hochschulorganisation die Optimierung der Qualität ermöglicht und ob es eine Kooperation zwischen Hochschulen und zwischen Hochschulen und Unternehmen gibt (siehe Abb. 13, S. 152):

Die Qualität der Lehrprogramme

Um zu überprüfen, ob die Lehrprogramme arbeitsmarktgerecht sind, aber auch dem aktuellen Stand der Wissenschaft und der Technik entsprechen, wurde als Methode ein Interview mit dem Verantwortlichen der „Kommission Lehrprogramme“ durchgeführt. Da die BTS-Prüfung ein staatliches Examen ist, ist der Staat für die Anpassung der Lehrprogramme an

die verschiedenen Entwicklungen zuständig. Zu diesem Zweck existiert eine aus Unterausschüssen, Lehrenden, Inspektoren und privatem Sektor zusammengesetzte „Kommission Lehrprogramme“, die vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Änderungen die erforderlichen Änderungen an den Lehrprogrammen durchführen soll.

Das Interview zeigt, dass sich die privaten Hochschulen und der Staat der notwendigen Anpassung der Lehrprogramme an die gesellschaftlichen Änderungen bzw. Entwicklungen im Unternehmen bewusst sind. Dieses Bewusstsein ist durch zwei Reformen im letzten Jahrzehnt zum Ausdruck gekommen (vgl. Interview Despriv/ Anlage 17, Z. 160-162).

Im Jahr 1999 erfolgte eine erste Reform mit der Beteiligung des privaten Sektors. Dabei wurde die Marktgerechtigkeit von einigen Studiengängen analysiert, und es wurden entsprechende Maßnahmen getroffen. In diesem Zusammenhang wurden die Studiengänge „BTS- Force de Vente“ (BTS-Verkaufstärke) und „BTS-Commerce International“ (BTS-Internationalhandel) abgeschafft. Gründe dafür waren, dass die Absolventen dieser Abschlüsse aus der Sicht der Arbeitsgeberschaft nicht einsatzfähig waren (vgl. Interview Despriv/ Anlage 17, Z. 174-176). Ihnen fehlten Kompetenzen bezüglich kaufmännischer Geschäftsführung. Anstelle dieser beiden Studiengänge entstand der neue Studiengang „BTS Gestion Commerciale“ (BTS- kaufmännische Geschäftsführung). Genauso wurden die „BTS Informatique Industrielle“ (BTS-Industrieinformatik) und „BTS Informatique“ abgeschafft. Dafür entstand ein neuer arbeitsmarktgerechterer Studiengang, nämlich der „BTS Informatique Industrielle et Maintenance“ „BTS Industrieinformatik und Wartung“. Die zweite Reform fand 2009 mit der Beteiligung der CGECI (Generale Konföderation der Unternehmen von Côte d'Ivoire) statt. Diese Reform analysierte wiederum die Studiengänge im Hinblick auf ihre Marktgerechtigkeit. Als Ergebnisse wurde die Zahl der Studiengänge von 53 auf 27 reduziert.

Die Abschaffung bzw. die Gründung von neuen Studiengängen in beiden Reformen gründet sich auf die Feststellung der Unternehmen, dass die in den jeweiligen abgeschaffenen Studiengängen ausgebildeten Absolventen Wissenslücken am Arbeitsplatz trugen und folglich die an sie gestellten Erwartungen nicht erfüllen konnten. Ein weiterer Grund lag darin, dass es für bestimmte Tätigkeiten im Unternehmen wegen neuer Entwicklungen keine geeigneten Absolventen gab. Geeignete Studiengänge mussten für diese Tätigkeiten geschaffen werden (vgl. MESRS 2009-2010, S. 7). Zum Beispiel war für den Bedarf der Industrieunternehmen ein reiner Informatiker nicht mehr geeignet. Dieser Informatiker sollte

über seine Informatikkenntnisse hinaus auch für die Wartung der Computer in einer Industrieabteilung qualifiziert sein. Als Antwort auf diesem Bedarf wurde der Studiengang „BTS Industrieinformatik und Wartung“ ins Leben gerufen (vgl. Interview Despriv/ Anlage 17, Z. 169-172).

Im Lichte dieser beiden Reformen, die durch den Bedarf der Unternehmen bzw. des Arbeitsmarkts erforderlich geworden waren, lässt sich das Ziel des Staates und der privaten Hochschulen erkennen, die Lehrprogramme den gesellschaftlichen Änderungen beispielsweise auf dem Arbeitsmarkt, der Wissenschaft und Technik anzupassen. Allerdings bleibt dieses Ziel noch zu oft intentionell. Mindestens zwei Begründungen unterstützen diese These:

Zum einen ist eine Zeitspanne von 10 Jahren für Überlegungen über die Angemessenheit zwischen Beruf und Ausbildung eine zu lange Periode. „Im Prinzip sollten wir jede drei Jahre, höchstens jede fünf Jahre eine gründliche Überprüfung der Lehrprogramme unternehmen, weil es Sektoren gibt, die sich einfach zu schnell ändern, z.B. der Studiengang NTIC¹⁸. Aber wegen politischer Interessen und administrativer Schwerfälligkeiten bleiben wir zu lange ohne Handlung“ (vgl. Interview Despriv/ Anlage 17, Z. 177-181). Zum zweiten beschränken sich die Reformen bzw. Handlungen lediglich auf eine Abschaffung bzw. Gründung von Studiengängen. Eine Reform bezüglich der Strukturen, der Methoden und Lehrmaterialien lässt noch auf sich abwarten.

Die Qualität der Hochschulorganisation

Bezüglich des zweiten Merkmals auf der Prozessebene, nämlich der Hochschulorganisation bzw. -strukturen und der Verhältnisse zwischen den Akteuren, hat die Analyse der „pädagogischen und administrativen Organisation der Hochschule“ eine deutliche Trennung zwischen administrativen bzw. finanziellen und pädagogischen Angelegenheiten gezeigt. Administration und Finanzen befinden sich im Geltungsbereich von Trägern bzw. Gründern, die je nach Hochschulen „Gründer-Direktor“, „Generaldirektor“ oder „Gründer“ heißen. Sie sind die Eigentümer der Hochschulen und führen sie als private Unternehmen. Sie sind verantwortlich gegenüber dem Staat. Jedoch greifen sie nur indirekt in die pädagogische Führung ein.

¹⁸ Nouvelles Techniques de l'Information et de la Communication (Neue Techniken der Information und Kommunikation).

Die pädagogische Verwaltung der privaten Hochschulen ist die Aufgabe der Direktoren des Studiums. Jede Hochschule hat eine Direktion des Studiums, welche der Direktor des Studiums leitet. Der Direktor des Studiums ist zuständig für die Umsetzung der pädagogischen Orientierungen und Ausbildungsprogramme, die pädagogische Betreuung der Lehrenden, die Organisation und die Kontrolle der Durchführung der Lehrprogramme der Hochschule. Er koordiniert die pädagogischen Aktivitäten und ist deswegen auch der Verantwortliche für die pädagogische Qualität der Hochschule. Es gehört folglich zu seinen Aufgaben, Hospitationen durchzuführen, um die pädagogische Qualifikation „seiner“ Lehrenden zu ermitteln bzw. Weiterbildungsmaßnahmen zu initiieren, damit sich Lehrende pädagogisch weiterbilden.

Der Direktor des Studiums hat zuletzt die Aufgabe, alle Entscheidungen bezüglich der pädagogischen Aktivitäten zu planen, zu analysieren, zu überwachen und durchzusetzen.

In diesem Zusammenhang ist es seine Aufgabe, die Lehrkraft einzustellen und dem Gründer bzw. der finanziellen Direktion Rechenschaft abzulegen.

In der Ausübung seiner Arbeit delegiert der Direktor des Studiums den Lehrenden, seinen wichtigsten und unmittelbaren Partnern, einen Teil seiner Aufgaben. Die Lehrenden sind je nach Fächern in pädagogischen Einheiten zusammengefasst mit jeweiligen Chefs. Die Chefs der pädagogischen Einheiten initiieren dann pädagogische Aktivitäten hinsichtlich der Optimierung der Qualität der Lehre in den verschiedenen Fächern. Als Aktivitäten seien beispielsweise die sogenannten „offene Klassen“ genannt. Sie bestehen darin, dass die Lehrer desselben Faches sich gegenseitig hospitieren und kritisieren. Nach der Hospitation werden die Rückmeldungen dokumentiert und dem Direktor des Studiums weitergeleitet. Im Einvernehmen mit dem Chef der pädagogischen Einheit, der seine Fachkollegen vertritt, werden dann Verbesserungsmaßnahmen ergriffen. Die Lehrenden sind also ein Bestandteil der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung.

Die Lernenden aber greifen nur indirekt ein. Keine ivoirische Hochschule, weder die privaten noch die öffentlichen, organisieren studentische Lehrveranstaltungsbeurteilungen. An den privaten Hochschulen werden am Ende des ersten Semesters die Ergebnisse analysiert. Den Verantwortlichen der Fächer, in denen die Ergebnisse nicht befriedigend sind, werden anempfohlen, Maßnahmen hinsichtlich einer Verbesserung zu ergreifen. Die Beteiligung von Studenten an der Qualitätsarbeit erfolgt also nur indirekt, d.h. durch die Analyse ihrer Ergebnisse.

Eine systematische interne Evaluation an den ivoirischen privaten Hochschulen gibt es nicht. Eine solche interne Evaluation sollte eigentlich in einer kritischen Bestandaufnahme durch die Hochschule bezüglich ihrer Leistung bestehen. Dabei sollte die zukünftige strategische Ausrichtung (das Profil) der Hochschule geklärt werden. Zuletzt sollte die interne Evaluation mit einem Bericht, dem sogenannten „Selbstreport“ enden, der die Stärken und Schwächen der Hochschule benennt sowie auch Maßnahmen für die künftige Profilierung vorschlägt (vgl. Michalk; Rütter; Richter 2007, S.7). Üblich an den ivoirischen Hochschulen ist es aber, dass die Direktion des Studiums einseitig Hospitationen organisiert, die öfter die neu eingestellten Lehrer betrifft. Diese Hospitationen sowie die schon angesprochenen „offenen Klassen“ sind keine strategische Ausrichtung, die die pädagogische Zukunft der Hochschule bestimmt.

Die externe Evaluation beschränkt sich auf die schon erwähnte, erst seit 2006 vom Ministerium des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung initiierte „Evaluation der privaten Hochschulen“. Diese Evaluation leidet darunter, dass den Hochschulen kein Bericht über Empfehlungen und Anregungen seitens des Ministeriums zur Verfügung gestellt wird. Folglich erfolgt kein „Follow-up“, d.h. keine Umsetzung, die jedoch die letzte Phase einer Evaluation sein muss (vgl. Mittag 2006, S. 15).

Was die Verhältnisse zwischen den Akteuren, besonders zwischen Lehrenden und Lernenden angeht, leiden diese seit den 1990er Jahren an den Folgen des Demokratisierungsprozesses und der damit verbundenen Gründung mehrerer studentischer Organisationen. Diese studentischen Organisationen sind von politischen Parteien unterstützt. Sie vertreten das Interesse ihrer jeweiligen Parteien auf dem Campus und haben keinen Respekt vor Lehrenden anderer politischen Parteien (vgl. Vanga, Kouacou, Sika 2006). Mehrere Male wurden Lehrende und Hochschulbehörde angegriffen. Andersdenkende Studierende wurden sogar ermordet (vgl. ebd.). Die Lage an den öffentlichen Hochschulen ist allerdings schlimmer als an den privaten, wo Lehrende bislang noch nicht angegriffen worden sind. Jedoch werden die Lehrveranstaltungen ständig gestört. Manche politischen Entwicklungen auf der nationalen Ebene finden eine studentische Reaktion an den Hochschulen durch die studentischen Organisationen. Die studentische Reaktion ist Grund von Frustration seitens der Lehrenden. Folglich werden die Lehrprogramme in den dafür vorgesehenen Zeiten öfter nicht durchgeführt bzw. beendet¹⁹ (vgl. Interview DS ESK II Plateaux/ Anlage 12, Z. 290-

¹⁹ In der Regel fängt in der Côte d'Ivoire das akademische Jahr im Oktober an und endet im Juni. Aber seit den 1990er Jahren werden diese Termine besonders an den öffentlichen Hochschulen wegen studentischen

306). Einige Lehrende betrachten auch Lehrveranstaltungen, bei denen sie gestört wurden, als vollstreckt und kommen nicht mehr darauf zurück zu Ungunsten der Lernenden. Außer diesen mit dem Verhalten studentischer Organisationen verbundenen Unannehmlichkeiten herrschen in der Regel gute Verhältnisse zwischen Lehrenden und der großen Mehrheit der Studierenden, die nicht Mitglieder von solchen Organisationen sind.

Zu der Kooperation

Bezüglich der Kooperation zwischen Hochschulen haben sich viele Hochschulen in Verbänden organisiert. Das Land zählt heute vier Hochschulverbände. Ein Beispiel davon ist die AFESPPCI (Association des Fondateurs des Écoles Supérieures Professionnelles Privées de Côte d'Ivoire: Verband der Gründer der privaten beruflichen Hochschulen der Côte d'Ivoire) mit 60 Mitgliederhochschulen. Im Lichte der verschiedenen Handlungen dieser Verbände aber merkt man, dass nicht die Sicherung bzw. die Optimierung der Qualität ihrer Gründung bedurfte, sondern finanzielle Sorgen. Die AFESPPCI hat beispielsweise folgende Aufgaben:

- die Förderung von Berufen der Côte d'Ivoire, Afrikas und der Welt,
- die Förderung berufliche Austausche,
- die Organisation von technologischen und beruflichen Messen.
- die Veranstaltung von Ausbildungsseminaren für Studierende und die
- Mithilfe bezüglich der Ausbildung in beruflichen, technologischen und staatlichen Angelegenheiten in der Côte d'Ivoire. (vgl. Interview AFESPPCI/ Anlage 20, Z.12-22).

Betrachtet man diese Aufgaben an sich, so merkt man, dass sie zur Optimierung der Ausbildungsqualität beitragen könnten. Berufliche Austausche sowie Ausbildungsseminare für Studenten unterschiedlicher Hochschulen könnten nämlich dazu führen, dass die Hochschulen voneinander lernen und dass die „schlechten“ von den Erfahrungen der „besten“ im Sinne von Benchmarking lernen.

Seit ihrer Gründung im Jahr 2003 bis 2010 hat jedoch die AFESPPCI eine solche Initiative noch nicht ergriffen. Gegenüber der Blockierung der BTS-Prüfung 2004 durch die Hochschulen, weil der Staat den Hochschulen die Studiengebühren nicht überwiesen hatte, griff die AFESPPCI ein, um die Situation zu „retten“. Infolge einer Konferenz des Verbandes hatte der Staat die Gebühren überwiesen, und die Prüfung hatte stattfinden können. Nach

Streiks nicht mehr eingehalten. An den privaten Hochschulen werden die Veranstaltungen nur durch eine Reduktion der Zahlen der Unterrichtsstunden eingehalten.

dieser Aktion 2004 hat der Verband bis jetzt nur Konferenzen und Freizeitaktivitäten wie Ausflüge am Strand organisieren können (vgl. Interview AFESPPCI/ Anlage 20, Z. 71-81).

Die Kooperation mit Unternehmen läuft nach drei Formen ab:

- Es geht bei der ersten Form vor allem um die Durchführung von Praktika. Die BTS-Prüfung besteht eigentlich aus zwei Teilen, einem theoretischen und einem praktischen. Der theoretische Teil findet ein ganzes Jahr lang an der privaten Hochschule statt. Er ist mit einer Prüfung am Ende des Jahres beendet. Danach erfolgt der praktische Teil in der Form eines Praktikums. Dieser Teil, der mindestens drei Monate dauern muss, findet in einem Unternehmen statt. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, haben viele private Hochschulen eine Vereinbarung mit Unternehmen geschlossen, wonach das Unternehmen deren Absolventen zur Beendigung ihrer Ausbildung ein Praktikum ermöglichen soll (vgl. Interview DS Pigier/ Anlage 11, Z.195-199).
- Die zweite Form betrifft die berufliche Weiterbildung von Studenten. Private Hochschulen, die ebenfalls im Bereich der beruflichen Weiterbildung tätig sind, haben durch Konventionen die Zusammenarbeit von Unternehmen bekommen. In diesem Fall unterstützen die Unternehmen, indem sie der Hochschule ihre Anlagen bzw. ihre Fachkräfte zur Verfügung stellen.
- Die letzte Form der Kooperation betrifft die Post-BTS- Abschlüsse. Die Abschlüsse wie beispielsweise Master, DESS sind keine staatlichen Abschlüsse. Jede Hochschule ist folglich zuständig für deren Qualität. Ihre staatliche Anerkennung hängt allerdings von der Qualität ab. Vor diesem Hintergrund entwickeln die Hochschulen eine Kooperation mit Unternehmen, wobei die Lehrprogramme nach dem Bedarf der Unternehmen bzw. des Arbeitsmarkts entwickelt sind (vgl. Interview DS Pigier/ Anlage 11, Z.178-184; Z.195-199).

Überprüfung der Hypothese 2

Die Hypothese 2 dieser Studie lautet: In den privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire werden die Empfehlungen der UNESCO zur periodischen Prüfung der Struktur der Hochschulen, ihrer Programme, Methoden und Lehrmaterial sowie ihrer Zusammenarbeit mit dem Arbeitsmarkt als auch der Anpassung der Lehre an die wissenschaftliche und technische Entwicklung (vgl. Art. 4 der Konvention der UNESCO 16 Okt.- 16. Nov 1989, Paris) durch den Staat unzureichend umgesetzt. Folglich:

- sind die Lehrprogramme nicht auf den Bedarf des Arbeitsmarkts ausgerichtet.
- erlauben die Strukturen der Hochschulen keine Teilhabe von Lehrenden und Lernenden an der Qualitätsarbeit.
- dient die mangelhafte Kooperation zwischen privaten Hochschulen selbst, mit dem Staat und den Unternehmen nicht der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung.

Die Überprüfung dieser Aussagen erfolgte durch drei Methoden: erstens durch drei Interviews²⁰, zweitens durch eine Dokumentanalyse (die pädagogische und administrative Organisation der Hochschulen) und drittens durch mündliche Befragungen von Lehrenden und Lernenden. Auf Grund der Ergebnisse kann die Hypothese 2 als bestätigt gelten.

Zwar sind Bemühungen gemacht worden, um die Lehrprogramme dem Arbeitsmarkt anzupassen, aber diese Bemühungen sind selten (2 Mal in 10 Jahren) und damit unzureichend. Darüber hinaus berücksichtigen diese Bemühungen nicht die Hochschulstrukturen, die Lehrmethoden und -materialien. Sie geben sich bloß mit der Abschaffung und Gründung von neuen Studiengängen zufrieden.

Eine 2004 realisierte Studie der UEMOA²¹ (Westafrikanische Währungs- und Wirtschaftsunion) beweist, dass die Hochschulen der UEMOA-Zone zu Entwicklungszielen und zur Armutsbekämpfung in den jeweiligen Ländern wenig beitragen, die jungen Menschen für die wirtschaftlichen und sozialen Herausforderungen des Landes nicht adäquat ausbilden und sich wenig an der Weltwirtschaft sowie an der Emergenz des Wissens beteiligen (UEMOA 2004, S. 15). Dieser Meinung schließen sich die ivoirischen Behörden an: Die ivoirische Schule²² entspricht nicht der ivoirischen Gesellschaft. Sie ist eine importierte Schule und die direkte Konsequenz ist die Gleichgültigkeit der Bevölkerung gegenüber dem Leben des Hochschulwesens und der Forschung (vgl. Odounfa 2003, S.5).

Die Hochschulstrukturen ermöglichen eine qualitative Leistung. Eine deutliche Trennung zwischen administrativen und pädagogischen Verantwortungen existiert, und die pädagogische Verantwortung bezieht die Lehrenden ein. Aber die Lernenden sind an der Qualitätssicherung kaum beteiligt.

²⁰ einmal mit der „Kommission- Lehrprogramme“, einem staatlichen Ausschuss zur Anpassung von Lehrprogrammen an gesellschaftlichen Änderungen, einmal mit der AFESPPCI, einem Hochschulverband und einmal mit der AGECI, einem Unternehmensverband.

²¹ Die Uemoa ist ein Zusammenschluss von acht hauptsächlich frankophonen westafrikanischen Staaten (Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinea Bissau, Mali, Niger, Senegal und Togo) Sie haben eine gemeinsame Währung: die Franc CFA.

²² Damit ist das ganze Bildungssystem gemeint.

Es existiert eine Kooperation zwischen den Hochschulen, aber diese betrifft finanzielle Angelegenheiten gegenüber dem Staat als das Ziel der Qualität der Ausbildung. Die Kooperation zu den Unternehmen existiert ebenfalls, beschränkt sich aber auf Praktika und Pots-BTS-Abschlüsse.

5.4.3 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse auf der Ergebnisebene

Auf dieser Ebene wurden in einem ersten Schritt die Ergebnisse des BTS auf die letzten zehn Jahre, d.h. von 2000 bis 2009 untersucht (die interne Leistung). Ein zweiter Schritt beschäftigte sich mit der Leistung bzw. Kompetenz der Absolventen am Arbeitsplatz (externe Leistung).

Zur internen Leistung

Die Ermittlung der Ergebnisse der BTS für die letzten 10 Jahre erfolgte durch eine Dokumentenanalyse bei dem DECOES „Direktion der Examens und Aufnahmeprüfung des Hochschulwesens“. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle 38 zusammengefasst.

Tab. 38: Ergebnisse der BTS-Prüfungen von 2000 bis 2009

Akademisches Jahr	Anzahl von Kandidaten	Liste der erfolgreichen Prüfungskandidaten	Erfolgsquote
2000	20006	9847	49,22%
2001	22103	7744	35 %
2002	24992	10659	42,65 %
2003	23540	9625	40,89 %
2004	23031	9517	41,32 %
2005	28357	12825	45,23 %
2006	33995	15928	47 %
2007	31802	14909	46,88 %
2008	37260	7778	20,87 %
2009	38254	13745	35,93 %

Quelle : DECOS 2010

Eine Analyse dieser Ergebnisse zeigt deutlich, dass in 10 Jahren nicht einmal eine Erfolgsquote von 50% bei der BTS-Prüfung erreicht wurde. Die letzten beiden Jahre weisen sogar die schlechtesten Ergebnisse mit 20,87% bzw. 35,93% auf. Im Lichte dieser Ergebnisse kann man im Sinne der Hypothese 3 behaupten, dass die Jahresergebnisse der privaten Hochschulen bei den Abschlussprüfungen sehr unbefriedigend sind.

Zur externen Leistung

Bezüglich der Kompetenz der Absolventen am Arbeitsplatz ergeben sich von der Gruppendiskussion mit dem „Verband der Direktorinnen und Direktoren der Personalabteilungen“ der CGECI und aus den Fragebögen mit den fünf Mitgliedsunternehmen folgende Informationen:

- Die Bildungsdienstleistungen der privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire sind zu theoretisch. Es ergibt sich aus der Gruppendiskussion mit dem CGECI, dass kein einziger Absolvent dieser privaten Hochschulen gleich nach seiner Ausbildung einsatzbereit ist. Die Unternehmen müssen sie mindestens sechs Monate weiterbilden, damit sie operationell werden.
- Einige Studiengänge überschneiden sich und entsprechen keinem Bedarf auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Interview Despriv/ Anlage 17, Z. 82-86). Die Absolventen wissen manchmal nicht, in welchen Bereich sie arbeiten sollen. Aus der informellen Befragung ergibt sich, dass im Studiengang Bank z.B. die Studierenden alles außer Bank lernen.
- Die Prüfungen finden manchmal mit veralteten Mitteln statt. Beim Studiengang Sekretariat werden beispielsweise immer noch Schreibmaschinen während der Prüfungen verwendet, obwohl kaum ein Unternehmen mehr Schreibmaschinen, sondern Computer benutzt (vgl. Interview mit dem DS Pigier Côte d'Ivoire/ Anlage 11, Z. 659-662).

Durch die Dokumentenanalyse wurden insgesamt drei Dokumente ausgewertet. Allerdings sagt das Dokument bezüglich des vom Ministerium des Hochschulwesens und den Unternehmen zusammen durchgeführten Projekts, welches eine Reform der privaten Hochschulen und deren Lehrprogramme zum Ziel hatte, wenig über die Wissenslücken von Absolventen am Arbeitsplatz aus. Das Dokument beschäftigt sich vielmehr mit den Konsequenzen jener Wissenslücken, nämlich den neuen Studiengängen, die sich aus den Auseinan-

dersetzungen ergaben bzw. mit dem neuen Verzeichnis der Studiengänge, den damit verbundenen Berufsaufsichten sowie den zu erwerbenden Kompetenzen.

Aus der Auswertung der zwei anderen Dokumente hingegen, dem der AGEPE und dem der FDFP, konnten Aussagen bezüglich der Kompetenzen der Absolventen am Arbeitsplatz gesammelt werden. In einem vom französischen „Service de Coopération et d’Action Culturelle“ initiierten Projekt beschäftigte sich die AGEPE u.a. mit der Frage der beruflichen Eingliederung von Absolventen der privaten Hochschulen der Côte d’Ivoire. Ein zentrales Anliegen des Projekts bestand darin, herauszufinden wie die Unternehmen die Kompetenz der Absolventen der ivoirischen privaten Hochschulen an ihrem Arbeitsplatz einschätzen, bzw. was sie den privaten Hochschulen bezüglich der Ausbildung vorwerfen. In knapp 150 Unternehmen wurden Fragebögen verteilt. Davon antworteten 80. Die Unternehmen wurden schriftlich über die Relevanz der Studie informiert²³. Vor dem Hintergrund des möglichen Widerstandes seitens der Unternehmen, ihr Gelände von Unbefugten betreten zu lassen, wurden AGEPE-Berater für die Sammlung der Fragebögen beauftragt. Die Auswertung der Fragebögen ergibt folgende Ergebnisse:

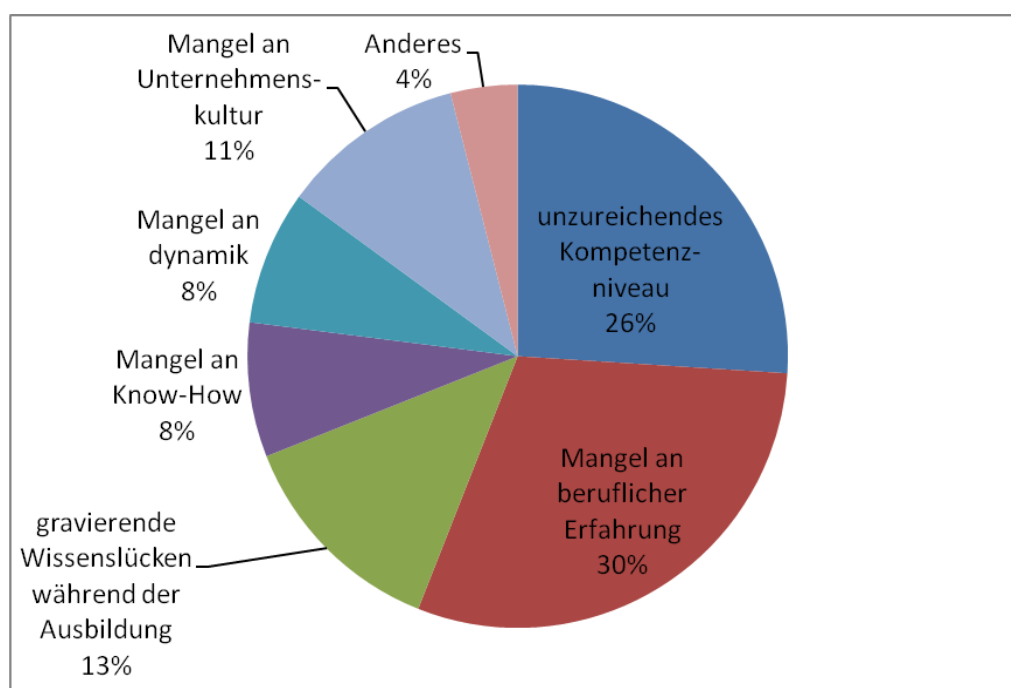
- 38 % der befragten Unternehmen erkennen viele „Ausbildungsdefizite“ bei den Absolventen der privaten Hochschulen. Diese sind: „unzureichende Kompetenz, Mangel an beruflicher Erfahrung, gravierende Wissenslücken während der Ausbildung, Mangel an „Know-How“, Mangel an Dynamik, Mangel an Anpassungsfähigkeit, unzureichende menschliche Qualitäten und Mangel an Unternehmenskultur u.a.“ Die am häufigsten erwähnten Lücken sind Mangel an beruflicher Erfahrung (30 %), unzureichende Kompetenz (26 %) und der Mangel an Unternehmenskultur (11 %) (vgl. AGEPE 2007).
- Nach der Einstellung von Absolventen der privaten Hochschulen organisieren die Unternehmen in 92 % der Fälle eine „Ergänzungsausbildung“ vom Typ „spezifische Ausbildung je nach dem Bedarf des Eingestellten“ (56 %) und vom Typ „systematische Ausbildung für jede Art von Eingestellten“ (27 %). Diese Ausbildung wird zum größten Teil (59 %) von privaten Weiterbildungseinrichtungen aber auch von Unternehmen selbst durchgeführt.
- Die Unternehmen werfen einstimmig den Absolventen ihren Mangel an „Komplementärausbildung“ vor. Neben der „Initialausbildung“ halten sie die „Komplementärausbildung“ je nach Beruf für notwendig. Was die Unternehmen „Komplemen-

²³ Sie würde eine praxisorientiertere Ausbildung an den privaten Hochschulen ermöglichen, damit die Absolventen arbeitsmarktgerechter ausgebildet werden können.

tärausbildung“ nennen, ist eigentlich das, was im deutschen Sprachgebrauch „Schlüsselqualifikationen“ heißen. Für die Unternehmen brauchen die Absolventen neben dem Wissen ihres eigentlichen Fachs, in dem sie ausgebildet worden sind, weitere Kompetenzen, die heutzutage im Alltag der Unternehmen notwendig sind. Darunter fallen vor allem Informatik und Englischkenntnisse.

Diese Studie identifiziert bei Absolventen einer privaten Hochschule der Côte d'Ivoire grob sieben Wissenslücken: unzureichende Kompetenzniveaus, Mangel an beruflicher Erfahrung, gravierende Wissenslücken während der Ausbildung, Mangel an „Know-How“, Mangel an Dynamik, Mangel an Anpassungsfähigkeit, Mangel an Unternehmenskultur u.a.“ In der folgenden Abbildung 16 wird der Anteil dieser Wissenslücken aufgeführt.

Abb.16: Wissenslücken von Absolventen der privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire



Quelle: AGEPE 2007

Überprüfung der Hypothese 3

Die Hypothese 3 dieser Studie lautet: Die Jahresergebnisse der privaten Hochschulen bei den Abschlussprüfungen sind nicht befriedigend, und die Absolventen haben Wissenslücken am Arbeitsplatz.

Durch die Ergebnisse der Feldforschung erweist sich die Hypothese 3 als bestätigt. Die Ergebnisse der BTS-Prüfung in der Côte d'Ivoire sind schlecht, und die Absolventen haben Wissenslücken am Arbeitsplatz. Nur weniger als 40 % der Kandidaten bestehen diese Prüfung (siehe Tab. 38, S. 203). Die Absolventen sind ferner im Unternehmen nicht einsatzbereit. In 92 % der Fälle müssen Unternehmen für sie eine Ergänzungsausbildung organisieren. Das Kompetenzniveau der Absolventen von privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire lässt sich durch drei Faktoren erklären:

- Demotivation von Studierenden durch undurchsichtige Berufsperspektiven
- Schlechte Lernumwelt (Armut, Transport, FESCI²⁴, Politik...)
- Unklarheit des Systems (zu viele Studiengänge ohne Klarheit...)

Diese drei Faktoren werden im Folgenden kurz erläutert.

Die Demotivation von Studierenden durch undurchsichtige Berufsperspektiven

Die Demotivation ist das erste Übel auf dem Weg der Performance des ivoirischen Hochschulsystems im Allgemeinen. Die Studierenden haben fast keine Berufsperspektive. Die Arbeitslosenquote der Hochschulabsolventen ist widersprüchlicherweise die höchste des Landes. In einer Studie erwähnt die AGEPE (Agentur für die Forschung und die Förderung der Arbeit), dass die Arbeitslosenquote von 8,9 % im Jahr 1998 auf 13,1 % im Jahr 2002 gestiegen ist. Während diese Quote auf der Ebene der Gesamtheit der Städte 19,6 % im Jahr 2002 beträgt, erreicht sie in Abidjan, wo die meisten Studenten leben, 31,8 %. Bei den Jugendlichen beträgt die Arbeitslosenquote 19,3 % auf der nationalen Ebene und erreicht 40 % in der wirtschaftlichen Hauptstadt Abidjan. Die Hochschulabsolventen sind am meisten betroffen: 42,3 % der Absolventen der privaten Hochschulen mit dem Abschluss BTS, 17,9 % der Absolventen der Universitäten mit dem Abschluss „Licence“ und 25,2 % der Absolventen der Universitäten mit dem Abschluss „Maitrise“ sind arbeitslos (vgl. AGEPE 2007, S. 5).

Darüber hinaus ist der Zugang zu Arbeit nicht von der Kompetenz bestimmt, sondern durch „private Beziehungen“ (AGEPE 2008, S. 3). Von der erwerbsfähigen Bevölkerung sind 40,84 % über diesen Weg eingestellt worden. Auf der Grundlage von solch einer Unsicherheit erweist sich für viele Studenten nicht das Studium als die erste Priorität. Von der Demotivation sind ebenfalls die Lehrenden betroffen (vgl. Diarra; Kouadio; Ouattara; Maiga 2007, 16). Vor dem Hintergrund der niedrigen Löhne müssen viele in mehreren

²⁴ Eine studentische Organisation, die seit den 90er Jahren die Qualität der Bildung an ivoirischen Schulen und Hochschulen durch unendliche Streiks und politische Gewalt verschlechtert hat.

privaten Hochschulen arbeiten, um „über die Runden zu kommen“ (vgl. Kouakou 2004, S. 30). Die unmittelbare Konsequenz dafür ist die Verschlechterung der persönlichen Kräfte bzw. der pädagogischen Leistung.

Schlechte Lernumwelt

Wenn die Lernumwelt die für das Lernen maßgeblichen Bedingungen im Lebensumfeld einer Person, wobei die Vernetzung der verschiedenen Lebenskontexte der beim Lernen beteiligten Akteure und ihre Eingebundenheit in soziale und institutionelle Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Tippelt; Tenorth 2007, S. 482) ist, so muss konstatiert werden, dass die Studenten der privaten Hochschulen in der Côte d'Ivoire i.d.R. in einer sehr schlechten Lernumwelt arbeiten. Sie ist ein entscheidender Faktor des schlechten Zustandes des ivoirischen Hochschulwesens. Die Mehrheit der Studenten leben in einer schreienden Armut. Sie bekommen weder Stipendien noch irgend eine staatliche Unterstützung außer der Übernahme der Studiengebühren von den „staatlich orientierten Studenten“²⁵. Sie vergeben „CD“ (Cours à domicile: Kurse zu Hause, also Nachhilfestunden), um die monatliche Fahrkarte kaufen bzw. überleben zu können.

Die Transportprobleme sind alltäglich. Für eine circa fünf Millionen Einwohner Metropole wie Abidjan existiert nur eine schlecht ausgestattete öffentliche Verkehrsgesellschaft mit mangelhaften Bussen. Die Studenten müssen morgens kämpfen, um ihre Schule zu erreichen und abends kämpfen, um nach Hause zurückzukommen. Manchmal nach der Schule bleibt keine Kraft mehr für das Lernen. Die Studenten der privaten Hochschulen leben bei ihren Eltern, Freunden der Eltern oder sind einfach sogenannte „Kambodschaner“²⁶. Zu Hause müssen Studentinnen und Studenten für ihre „Wohltäterin bzw. Wohltäter“, für den Vormund, bei dem sie wohnen, arbeiten (vgl. Lange; Zoungrana, Yaro 2006, S.1057). Studentinnen helfen z.B. beim Haushalt und Studenten beim Bügeln o.ä.

Der Faktor, der aber bei weitem am schlimmsten die Qualität des ivoirischen Bildungswesens insgesamt und die des Hochschulwesens im Besonderen verschlechtert hat, heißt Politik. Lehrer werden immer mehr zu Politiker. Hörsäle wurden zugunsten der politischen Arena verlassen. Die Hochschullehrer sind nur körperlich an den Hochschulen anwesend aber geistig abwesend (vgl. Kouakou 2004, S. 31). Studenten ihrerseits geben häufig das Studium für die Politik auf.

²⁵ Nicht für alle Studenten der privaten Hochschulen übernimmt der Staat die Gebühren, sondern für diejenigen, die vom Staat orientiert wurden.

²⁶ Im Jargon der ivoirischen Studenten ist der „Kambodschaner“ ein Student, der mit einem anderen Studenten, welcher ein „Bett“ im Wohnheim bekommen hat, lebt, weil er selber kein Dach hat.

Die Unklarheit des Systems: zu viele Studiengänge ohne Klarheit

Eines der größten Probleme des Hochschulwesens im Allgemeinen in der Côte d'Ivoire ist seine Unklarheit bzw. Unangemessenheit bezüglich des Entwicklungsbedarfs des Landes (vgl. Diarra; Kouadio; Ouattara; Maiga 2007, S.7). Was die privaten Hochschulen angeht, existierten vor der Reform von 2009 viele Studiengänge ohne konkreten Bezug zum Bedarf des Arbeitsmarkts. Seit dieser Reform, die die Anpassung zwischen (Aus)Bildung und Arbeit zum Ziel hat, wurden neue Studiengänge angeboten. Diese neuen Studiengänge entsprechen, so dem Ministerium, am besten dem Bedarf des Arbeitsmarkts (vgl. Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique 2009-2010, S. 7).

Zu guter Letzt hat sich diese Studie gelohnt. Die Untersuchungen haben zwar einige Stärke des ivoirischen privaten Hochschulwesens gezeigt, aber die Schwächen bleiben enorm. Verbesserungsmaßnahmen müssen getroffen werden, um die Qualität dieser Einrichtungen zu sichern und zu entwickeln. Auf solche Verbesserungsmaßnahmen bzw. Vorschläge geht das folgende Kapitel 6 ein. In diesem Kapitel wird ein Modell von Qualitätshochschule unter Berücksichtigung des ivoirischen Kontextes und der Ergebnisse der Untersuchungen an den vier privaten Hochschulen entwickelt.

6 Entwicklung eines Modells von Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire unter Berücksichtigung des ivoirischen Umfeldes

Jedes Bildungssystem bzw. jede -einrichtung spiegelt das Bild der Gesellschaft wider, in der sie sich befindet. Dieser Zusammenhang erklärt sich dadurch, dass Bildungssysteme aus den Realitäten, Bedürfnissen bzw. Bedarfen von Gesellschaften entstehen (vgl. Teichler; Hartung; Nuthmann 1976). Auch Hochschulen sind im Grunde also auf den Bedarf der Gesellschaft gerichtet.

Die Ausarbeitung eines Modells von Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire muss deswegen den ivoirischen Kontext berücksichtigen und dessen Realitäten widerspiegeln. Im Folgenden wird daher in einem ersten Schritt auf diesen Kontext kurz eingegangen. Der zweite Schritt wird sich mit der Entwicklung des Modells der Qualitätshochschule selbst beschäftigen.

6.1 Berücksichtigung des heutigen sozialen Hochschulumfeldes der Côte d'Ivoire

Vier Aspekte werden in diesem Teil fokussiert: die heutige Lage des ivoirischen öffentlichen Hochschulwesens, die Auswirkung dieser Lage auf die privaten Hochschulen, die Intervention der Politik an den ivoirischen Hochschulen und deren Auswirkung auf die ganze Gesellschaft.

Die heutige Lage des öffentlichen ivoirischen Hochschulwesens

Die Hochschulpolitik der Côte d'Ivoire ist ein totales Versagen voller Widersprüche. In den offiziellen politischen Reden bzw. in den Gesetzen heißt es: „Jedem Bürger ist das Recht auf Bildung garantiert, um ihm zu ermöglichen, das Wissen zu erwerben, seine Persönlichkeit zu entwickeln, sein Ausbildungsniveau zu erhöhen...“, (Art. 1 Gesetz Nr. 95-696 vom 7. September 1995 bezüglich des Bildungswesens) oder „das Hochschulwesen hat die Aufgabe, das wissenschaftliche, kulturelle, technologische und berufliche Niveau des Landes zu erhöhen und folglich zur Entwicklung der Nation beizutragen“ (vgl. Art 51 ebd.). Aber die Bilanz in der Realität ist traurig (vgl. Kouakou 2004, S. 29ff). Das Land verfügt offiziell über drei öffentliche Universitäten: die Universität von Cocody, die Universität von Abobo-Adjamé und die Universität von Bouaké.

Von diesen drei Universitäten ist aber in der Tat nur die Universität von Cocody autonom mit dreizehn UFR (Ausbildungs- und Forschungseinheiten). Die Universitäten von Abobo-

Adjamé und Bouaké waren zu ihrer Gründung 1992 nur einfache Universitätszentren, d.h. Teile der Universität von Cocody, die 1996 durch das Gesetz Nr. 95-696 vom 7. September 1995 bezüglich des Bildungswesens zu autonomen Universitäten erklärt wurden. Die drei Universitäten sind heute mit der großen Anzahl Studierende zum Teil überfordert.

Neben den sehr hohen Studentenzahlen befinden sich die Infrastrukturen in einem chaotischen Zustand: beschädigte Gebäude und Hörsäle, kaputte Klimaanlage, kaputte Dächer, Wände mit Rissen, verrottete sanitäre Einrichtungen (vgl. Kouakou 2004, S. 29). Seminarräume und Hörsäle sind unzureichend. Viele Studenten drängen sich um einen Sitzplatz. Einige müssen in den Vorlesungen stehen (ebd.).

Die Dozenten sind demotiviert. Die Löhne reichen nicht mehr aus. Das Leben wird immer teurer, und die Löhne bleiben auf dem gleichen Niveau. Die Forschung ist fast nicht existierend. Das Forschungsgeld pro Dozent beträgt 75 000 F CFA (114, 33 €) pro Semester (ebd., S.33). Viele Dozenten müssen in privaten Einrichtungen arbeiten, um mit ihren Mitteln auszukommen (vgl. ebd. S.30) und vernachlässigen somit Lehre und Forschung. Vor dem Hintergrund des Mangels von Aufnahmekapazitäten wendet sich der Staat an die privaten Hochschulen. Dieser Ausweg erweist sich allerdings gegenwärtig als eine schlechte Lösung.

Die schlechte Lösung in den privaten Hochschulen

Die verstärkte Hinführung von Abiturienten in die privaten Hochschulen durch den Staat ist mindestens aus zwei Gründen keine nachhaltige Lösung, dem Defizit der öffentlichen Hochschulen der Côte d'Ivoire zu begegnen:

Erstens kostet dem Staat jeder Student 600 000 F CFA (ca. 914 €) für die zwei Jahre Kostenfreie Ausbildung. Die Begleichung dieser Summe bereitet dem Staat schon seit Jahren vielfältige Schwierigkeiten, welche die unendlichen Streiks an den privaten Hochschulen zur Folge haben. Mit den ständig steigenden Studentenzahlen wird der Staat auf die Dauer nicht mehr in der Lage sein, die Gebühren aufzubringen. Die Kostenübernahme durch den Staat macht außerdem die privaten Hochschulen vom Staat abhängig (vgl. Interview mit DS von Pigier Côte d'Ivoire/ Anlage 11, Z. 337-340). Viele Hochschulen erwarten dieses Geld, um ihr Personal zu bezahlen. Und da der Staat i.d.R. nicht pünktlich bezahlt, gibt es immer wieder Streiks.

Zweitens verhindert die systematische Hinführung der Abiturienten in private Hochschulen die Eigeninitiative der privaten Hochschulen, die sich gezwungen fühlen, BTS- Studien-

gänge anzubieten, um staatliche Studiengebühren zu bekommen. Somit verzichten sie auf die Gründung von Studiengängen, die sie gern hätten gründen wollen (vgl. Interview mit DS von Pigier Côte d'Ivoire/ Anlage 11, Z. 248-255; 272-274). Die Abiturienten selbst fühlen sich ebenfalls gezwungen, einen BTS-Studiengang zu wählen, da der Staat ihnen zwei Jahre kostenlose Ausbildung ermöglicht. Somit ist der Wille der Studenten bei der Auswahl ihres Studiums nicht beachtet. Viele Studenten befinden sich auf diese Weise an privaten Hochschulen bzw. in Studiengängen ohne große Motivation.

Darüber hinaus erweist sich die Kostenübernahme durch den Staat als eine Politik, die zwei Arten von Ungerechtigkeit mit sich bringt. Die erste betrifft die privaten Hochschulen selbst: Es gibt private Hochschulen, die sich bemühen, moderne Infrastrukturen bzw. eine gute Ausstattung im Hinblick auf eine Optimierung der Qualität ihrer Ausbildung zu erwerben. Eine andere Kategorie von privaten Hochschulen gibt sich mit dem Minimum zufrieden. Jedoch bekommt die eine oder die andere dieser Hochschulen unterschiedlichen Potentials dieselben staatlichen Gebühren. Dadurch fühlen sich die ersten Hochschulen frustriert (vgl. Interview mit DS von Pigier Côte d'Ivoire/ Anlage 11, Z. 316-323). Ihre Bemühungen, moderne Infrastrukturen und Ausstattungen zu erwerben, werden nicht anerkannt und belohnt.

Die zweite Ungerechtigkeit betrifft die Studenten: Die vom Staat „orientierten Studenten“ bezahlen 600 000 FCF (ca. 914 €) für die beiden Bildungsjahre. Die anderen, deren Studiengebühr vom Staat nicht übernommen werden, beispielsweise die ausländischen Studenten (aus Benin, Gabon oder Senegal) bezahlen für dieselben Studiengänge bis 650 000 F CFA (ca. 990 €) pro Jahr (vgl. Interview mit DS von Pigier Côte d'Ivoire/ Anlage 11, Z. 307-310) und fühlen sich daher diskriminiert.

Letztendlich bedroht diese Politik die universitäre Ausbildung und somit die Erneuerung des Universitätslehrpersonals. Denn um an der Universität lehren zu dürfen, wird mindestens der Dokortitel verlangt. Wenn also alle Abiturienten in private Hochschulen geschickt werden müssen, wird es in einer nahen Zukunft drastisch an Dozenten fehlen, da an den privaten Hochschulen keine Promotion und Habilitation erlangt werden können.

Politik und Gewalt an den ivorischen Hochschulen

Das ivorische Hochschulwesen ist ein großes Opfer der Politik. Die wichtigsten oppositionellen Parteien entstanden in den 1990er Jahren aus dem universitären Milieu. Viele Dozenten sind Abgeordnete, Bürgermeister, Präsidenten von Institutionen oder Minister oder

sind es gewesen. Die direkte Konsequenz dieses Phänomens ist die Vernachlässigung der akademischen Aufgaben zugunsten der Politik (Kouakou 2004 S. 31).

Der Demokratisierungswind, der ebenfalls seit 1990 in die Côte d'Ivoire wehte, hat eine Antwort im Hochschulbereich bekommen ist allerdings ins Stocken geraten durch die FESCI. Es gab bis 1990 eine einzige Gewerkschaft an den ivoirischen Schulen und Hochschulen, nämlich die MEECI (die Bewegung der Schüler und Studenten der Côte d'Ivoire). Diese Gewerkschaft war der damaligen Einheitspartei, der PDCI-RDA (an der Macht seit der Unabhängigkeit) nah. Mit dem Demokratisierungsprozess Anfang der 1990er Jahre entstand neben der MEECI eine andere Bewegung, die FESCI (die schulische und studentische Föderation von Côte d'Ivoire). Die FESCI (siehe Bild unten) ist der politischen Opposition nah.

Die FESCI: eine studentische Gewerkschaft im Dienste der Schule oder eine Mafia im Dienste der regierenden Partei?



Quelle: Roger 2010

Die FESCI erweist sich aber als ein Instrument, wodurch die Opposition den Kampf um die Macht führt (Vanga, Kouacou, Sika 2006, S. 7). Unter der Schirmherrschaft der oppositionellen Führer, die gleichzeitig die Dozenten an den Universitäten waren, lässt sich die FESCI durch gewalttätige Methoden kennzeichnen, wie z.B. Autobrände, Zerstörungen von Wohnzimmern anders denkender Studenten, gewaltsame unaufhörliche Streiks bis zum Mord an rivalisierenden Studenten. Seit ihrer Gründung herrscht die FESCI gewaltsam über das ganze ivoirische Bildungssystem vom Primärbereich bis zu den Universitäten und Hochschulen. Es herrscht ein allgemeines Unsicherheitsgefühl auf dem Campus. Studenten, Verwaltungspersonal, Lehrpersonal, kurz fast alle sind von der FESCI nicht nur bedroht sondern auch angegriffen (vgl. Vanga, Kouakou, Sika 2006, S. 4 ff).

Die Taten der FESCI sind bis jetzt unbestraft geblieben. Andere studentische Gewerkschaften versuchen, der FESCI die geeignete Antwort zu bringen, was ebenso in blutigen Kämpfen endet und die Universität zum Feld politischer Kämpfe durch rivalisierende studentische Organisationen werden lässt (vgl. ebd.). Die studentische Gewalt ist inzwischen über die Hochschulen hinausgegangen und hat die ganze Gesellschaft „infiziert“.

Die Auswirkung studentischer Gewalt auf die Gesellschaft

Die allgemeine Demotivation und Korruption, die die ivoirische Gesellschaft heutzutage heimsucht, ist u.a. eine Konsequenz der durch die FESCI verursachten Gewalt an den ivoirischen Hochschulen. Die FESCI ermordet Studenten, greift Dozenten und Behörden an, verbrennt sowohl private als auch öffentliche Güter seit Jahren, ohne bestraft zu werden (vgl. Diarra; Kouadio; Ouattara; Maiga 2007, S. 29). Die Chefs der rivalisierenden Gruppen derselben FESCI, die die Einführung der Blankwaffen an der Universität Ende der 1990er Jahre verursacht haben, befinden sich heute auf beiden Seiten der Rebellion, die das Land seit dem 19. September 2002 geteilt hat. Der eine ist der Chef der Rebellion und ist inzwischen Premier Minister des Landes geworden. Der andere ist der Chef der sogenannten „Jungen Patrioten“ und ist der Regierung nahe. Beide sind als Studenten „Generalsekretär“ der FESCI gewesen. Keiner der beiden hat jemals gearbeitet, aber beide sind sehr reich genauso wie die Jugendlichen, die ihnen folgen. Sie werden auch durch die Medien als die Beispiele gezeigt. Das Auftauchen dieser Generation von Jugendlichen, die nie gearbeitet hat, die aber reich ist und über eine politische Macht verfügt, hat eine sehr schlechte Wirkung in dem Unterbewusstsein der Bevölkerung (vgl. Diarra; Kouadio; Ouattara; Maiga 2007, S. 24). Die heutigen Jugendlichen der Côte d'Ivoire wollen alle schnell und ohne Mühe reich werden (Sangaré 2009, S. 128). Die Schüler sind demotiviert und gehen nicht mehr in die Schule. Die Studenten sind demotiviert und studieren nicht mehr (vgl. Diarra; Kouadio; Ouattara; Maiga 2007, S. 16). Sie sehen jeden Tag, dass nicht die Schule bzw. die Universität das Prestige verleiht, sondern die Gewalt (vgl. Sangaré 2009, S. 128ff). Die Dozenten sind demotiviert. Die Studenten, die sie angreifen, werden nie bestraft. Sie sehen außerdem die Ergebnisse ihrer Lehrarbeit nicht, da nicht die erfolgreichen Studenten belohnt werden, sondern diejenigen, die schlechten Politikern folgen.

Kein Mitglied der FESCI respektiert irgendeine Behörde, da der Premier Minister selbst ein ehemaliges Mitglied der FESCI ist. Jeder Generalsekretär der FESCI sieht in seiner Person einen künftigen Premierminister. Die Beamten sind demotiviert. Sie sehen, dass die Regierenden kein Verdienst haben, dass die Arbeit und die Ehrlichkeit nicht mehr zählen,

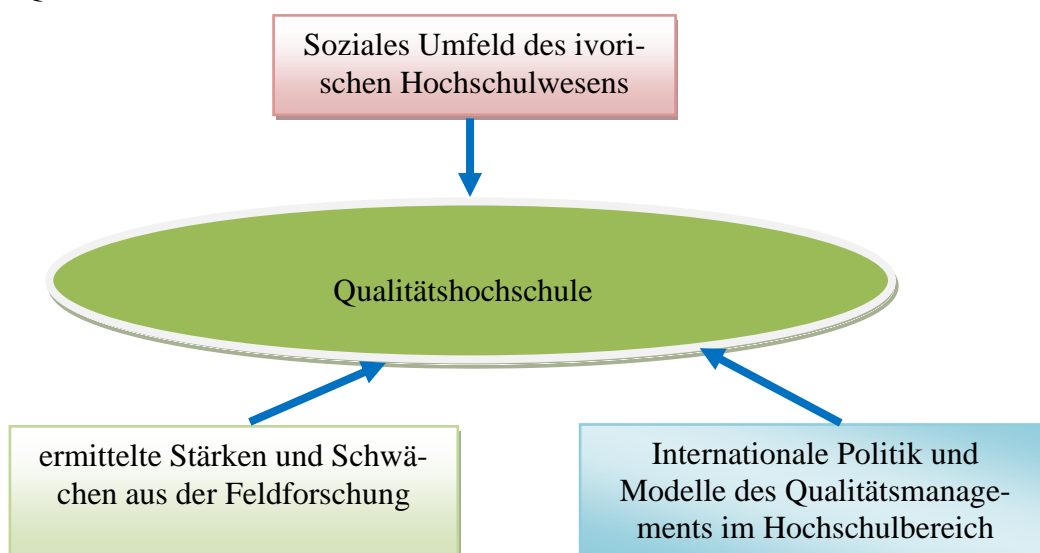
sondern die Gewalt und die Korruption. Kurz die ganze Gesellschaft befindet sich in einer sehr fortgeschrittenen moralischen Verschlechterung (vgl. Sangaré 2009, S. 130).

Neben diesem Kontext werden für die Entwicklung des Modells der ivoirischen Qualitätshochschule folgende Einflussfaktoren ebenfalls berücksichtigt: die Stärke aber auch die Mängel, die sich aus der Feldforschung ergaben sowie Erfahrungen aus internationalen Verfahren der Qualitätssicherung bzw. -entwicklung im Hochschulbereich.

6.2 Entwicklung eines Modells von Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire

Dieses Modell von privater Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire fußt auf drei Einflussfaktoren. Zum einen beachtet das Modell das schon oben erwähnte Umfeld des ivoirischen öffentlichen Hochschulwesens. Zum zweiten werden die sich aus der Feldforschung ergebenden Schwächen aber auch die zu sichernden bzw. weiterzuentwickelnden Stärken des Systems berücksichtigt. Zuletzt lehnt sich das Modell an deutsche und französische Qualitätspolitiken im Hochschulbereich sowie an Verfahren des Qualitätsmanagements im Hochschulbereich an, die international zunehmende Aufmerksamkeit genießen. Die folgende Abbildung 17 verdeutlicht diese drei berücksichtigten Einflussfaktoren bei der Entwicklung des Modells.

Abb.17: Berücksichtigte Einflussfaktoren bei der Entwicklung des Modells von Qualitätshochschule



Quelle: Eigene Darstellung

Wie im vorherigen Passus ausführlich erläutert, sind mit dem sozialen Umfeld des ivoirischen öffentlichen Hochschulwesens folgende Schwächen verbunden:

- Die Universitäten haben zu viele Studierende.
- Ausstattung und Infrastruktur sind beschädigt und unzureichend.
- Die Dozenten sind demotiviert.
- Die Bildungsdienstleistung wird durch die politische Gewalt studentischer Organisationen ständig gestört.

Aus der Feldforschung konnten pro Untersuchungsebene folgende Schwächen identifiziert werden:

- Auf der Potentialebene sind die Rahmenbedingungen nicht deutlich formuliert. Sie stellen beispielsweise keine Anforderungen an Lehrende, Infrastruktur und Service.
- Auf der Prozessebene sind die Lehrprogramme nicht genügend arbeitsmarktgerecht. Die Studenten sind an den Maßnahmen zur Optimierung der Qualität nicht direkt beteiligt und die Hochschulen führen keine Evaluation im richtigen Sinne des Wortes durch. Die Kooperation zwischen Hochschulen selbst und zwischen Hochschulen und Unternehmen ist mangelhaft.
- Auf der Ergebnisebene erweisen sich die Resultate bei der BTS-Prüfung als schlecht. Die Bildungsdienstleistung ist ferner zu theoretisch, sodass die Absolventen in das Funktionsfeld mit vielen Wissenslücken kommen, und einige Studiengänge auf dem Arbeitsmarkt keinem Bedarf entsprechen.

Bezüglich der Stärken sind diese viel mehr intentionell als faktisch. Der Staat versucht nämlich durch gesetzliche Rahmenbedingungen und Reformen, die Qualität zu sichern bzw. zu entwickeln, aber dies bleibt unzureichend.

Aus der Vergleichsstudie der deutschen und französischen Qualitätspolitik im Hochschulbereich sowie aus der Analyse von Modellen und Verfahren des Qualitätsmanagements im Hochschulbereich wurden folgende Grundsätze als Orientierungsrahmen zur Entwicklung des Modells verstanden:

- Eine Qualitätspolitik wird von dem nationalen Kontext bestimmt.
- Um die Qualität zu sichern und zu entwickeln, muss eine Bildungseinrichtung ein Qualitätsmanagementsystem implementieren und nutzen.
- Die Evaluation ist ein entscheidender und notwendiger Faktor der Qualitätssicherung- bzw. -entwicklung von Bildungseinrichtungen.

Wie sieht nun eine private Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire aus?

6.2.1 Die notwendigen Akteure zur Entwicklung eines Modells privater Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire

Die Entwicklung eines Modells privater Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire fängt mit der Entscheidung für ein Verfahren bzw. ein Modell der Qualitätssicherung und -entwicklung an. Auf dieses Verfahren geht das nächste Kapitel (Kapitel 6.2.2) ein.

Neben der Wahl eines Modells der Qualitätssicherung und -entwicklung bzw. der Umsetzung eines Qualitätsmanagementsystems müssen an der Entwicklung und an dem Erfolg der Qualitätshochschule vor dem Hintergrund des schon erwähnten sozialen Umfeldes weitere Akteure beteiligt sein. Es sind die Politik, die Wirtschaft und die Organisationen der Zivilgesellschaft. Der internationale Kontext erscheint als ein passiver Akteur, der berücksichtigt werden muss. Die folgende Abbildung 18 (siehe S. 218) stellt das Modell der ivoirischen Qualitätshochschule dar.

Das Modell wird also, wie es sich aus der Abbildung ergibt, von einem „Sockel“ (die Politik) und drei „Säulen“ (die Wirtschaft, die Organisationen der Zivilgesellschaft und der internationale Kontext) getragen. Seine Entwicklung sowie sein Erfolg bedürfen dem Zusammenwirken dieser vier Komponenten, die bestimmte Anforderungen erfüllen müssen:

Anforderungen an die Politik

Die politischen Verantwortungsträger bilden den „Sockel“ des Modells. Sie gelten als Grundlage, Organisator und Orientierungsgeber des Modells. Die Anforderungen an die politischen Verantwortungsträger wurden unter vier unterschiedlichen Aspekten zusammengefasst: die Anforderungen an die Rahmenbedingungen, die Bestimmung einer neuen Politik bezüglich privater Hochschulen, die Gründung öffentlicher Universitäten und die „Entpolitisierung der Schule“.

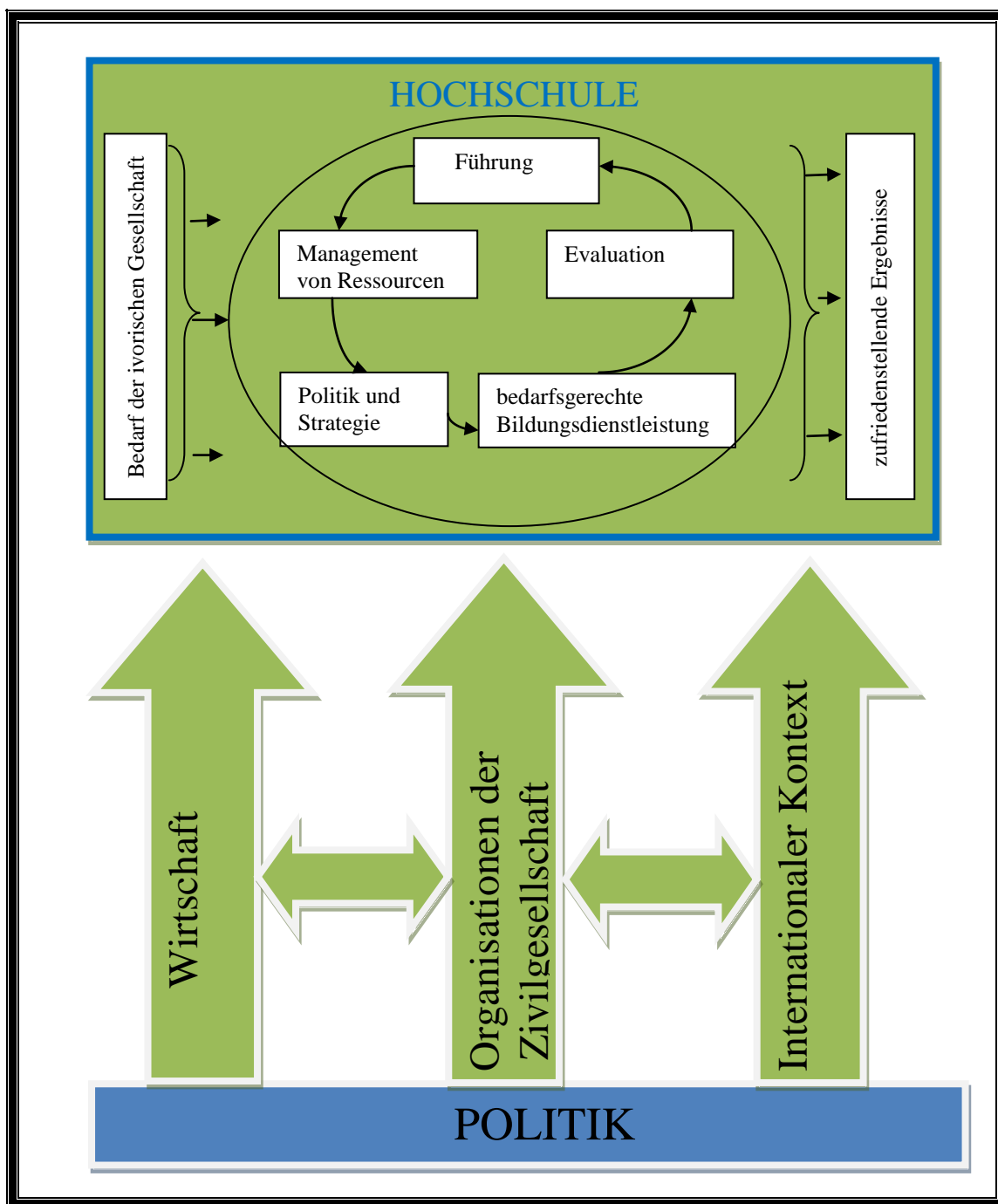
- Anforderungen an die Rahmenbedingungen

Die Untersuchungen bezüglich der Qualität der Rahmenbedingungen haben gezeigt, dass die gesetzlichen Regelungen keine klaren Anforderungen an wichtige Aspekte zur Qualitätsherstellung von privaten Hochschulen wie Personal, Infrastrukturen bzw. Ausstattung und Lernumgebung vorgeben. Diese gesetzliche Leere muss ausgefüllt werden.

Zum Lehrpersonal: Wenn ein Bezug auf die akademische Qualifikation vorhanden ist (der Lehrende muss mindestens die Maitrise haben), bleibt das Gesetz unklar bezüglich der

pädagogischen Qualifikation. Dieser Mangel muss durch den Staat behoben werden, indem der Staat pädagogische Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende von privaten Hochschulen durchführt. Stattdessen müssen private Hochschulen selbst verpflichtet werden, solche Weiterbildungsmaßnahmen für ihre Dozenten zu organisieren.

Abb.18: Ein Modell von privater Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire



Quelle: Eigene Darstellung

Eine weitere Alternative wäre am Beispiel von Pôitiers Côte d'Ivoire, dass die privaten Hochschulen mindestens einen pädagogisch kompetenten Lehrer pro Fach einstellen. Diese Lehrer sollen dann mit der pädagogischen Ausbildung ihrer Kollegen beauftragt werden. Auf den Inhalt solcher pädagogischer Weiterbildungsmaßnahmen wird im Kapitel 6.2.2 eingegangen.

Zum Verwaltungspersonal: Bezüglich der Gründer der privaten Hochschulen müssen die Anforderungen über die fachliche Qualifikation hinausgehen und die moralische Seite einbeziehen. Unseriöse Anbieter, denen Zulassung wegen Täuschung bzw. Korruption in der Vergangenheit entzogen worden ist, dürfen erst nach zehn Jahren wieder Hochschulbesitzer sein, wenn sie den Beweis bringen können, dass sie wieder glaubwürdig geworden sind. Da sie die wichtigsten Ansprechpartner von Studierenden sind, müssen an Direktoren des Studiums und Erzieher bzw. Aufseher (siehe Tab.25, S.177) klare Anforderungen gestellt werden, wobei Kommunikation und Management von Humanressourcen eine zentrale Rolle zukommt.

Das Gesetz muss auch klar bestimmen, über welche Infrastrukturen bzw. Ausstattungen private Hochschulen verfügen müssen. Als Beispiel gilt: Die privaten Hochschulen müssen mindestens über folgende Infrastrukturen bzw. Ausstattungen verfügen: Klassenzimmer mit Licht, Klimaanlage und eine gut beschreibbare Tafel (von mindestens 3 Meter Länge und 1 Meter Breite), einen Lehrersaal mit einer Klimaanlage, einen Computer mit Zugang zum Internet und einen Drucker, eine Kantine, einen Pausenraum, einen Studienraum mit Klimaanlage, eine Bibliothek mit Klimaanlage, sanitäre Einrichtungen mit Wasserspülung, studienganggerechte Ausstattungen beispielsweise Computerräume wenn eine Hochschule Informatikstudiengänge anbietet, Kommunikationsräume, Sprachlabor oder audiovisuelle Werkstätten (wenn die Hochschule Kommunikationsstudiengänge anbietet) und schließlich Werkstätten, wenn die Hochschule industrielle Studiengänge anbietet.

Die durch den Artikel 6 des Gesetzes 361 vom 19. Juni 2007 angesprochenen Infrastrukturen für das „studentische und soziokulturelle Leben“ müssen genauer bestimmt werden, und die Umsetzung muss durchgesetzt werden. Als Infrastrukturen für das studentische und soziokulturelle Leben sollen mindestens ein Konferenzraum und ein Foyer für die Freizeitbeschäftigungen vorhanden sein.

Was die Lernumgebung angeht, soll das Gesetz klar festlegen, dass Hochschulen weit von allen möglichen Störfaktoren gegründet werden müssen wie z.B. Taxisammelstellen, Nachtclubs, Werkstätten, Märkte, Kinos. Zuletzt muss die Hochschule für den öffentlichen Personen-Nachverkehr gut erreichbar oder sein oder gemacht werden.

Was den Service angeht, muss das Gesetz Kantinen, Pausenversorgung und sanitäre Einrichtungen als unverzichtbar erklären. Die Kantinen müssen von dem INSP (Institut National de Santé Publique: Nationales Institut für die Öffentliche Gesundheit) anerkannt und beaufsichtigt werden. Als Räume für die Pausenversorgung reichen einfache Hangars aus, wie es der Fall bei Pigier ist. Wichtig ist eine ausreichende Größe und Belüftung.

Bezüglich der sanitären Einrichtungen muss Wasserspülung vorhanden sein. Es muss außerdem klar festgelegt werden, wie viele sanitäre Einrichtungen in Bezug auf die Anzahl der Studierenden und des Hochschulpersonals notwendig sind.

Letztlich muss im Rahmen der Bestimmung der Rahmenbedingungen die wichtige Frage der Praktika geklärt werden. Ein mindestens drei monatiges Praktikum im Unternehmen ist eine Voraussetzung des vollständigen BTS- Abschlusses. Mit anderen Worten hat die Hochschule ihre Aufgaben noch nicht ganz erfüllt, solange sie dem Absolventen keine Praktikumsstelle ermöglicht hat (vgl. Interview mit DS von ESK II PLATEAUX/ Anlage 12, Z.103-114).

- Eine neue Politik in der Verwaltung der privaten Hochschulen.

Angesichts der heutigen Rolle der privaten Hochschulen in dem ivoirischen Hochschulwesen und die mit der Verwaltung des Sektors verbundenen Schwierigkeiten, erweist sich die Idee der Notwendigkeit der Gründung einer autonomen Agentur für die Verwaltung der privaten Hochschulen (APGE) als gerechtfertigt (vgl. Bih; Berthe; Koné; Okon 2003, S. 64 ff). Einer solchen Agentur sollten mindestens folgende vier Aufgaben zugewiesen werden.

Als erste sei die Verwaltung der staatlichen Studiengebühren erwähnt. Der Staat hat durch die Studiengebühren die Hochschulen von sich selbst finanziell abhängig gemacht und ist ihnen gegenüber ständig in Bringschuld. Diese Situation verursacht wiederholt Streiks von Seiten des Personals der Hochschulen. Um Abhängigkeiten zum Staat zu verringern, muss die Hochschulautonomie gestärkt werden. Die Agentur für die Verwaltung der privaten Hochschulen (APGE: Agence Pour Les Grandes Écoles) soll dabei eine Art Brücke zwischen Staat und privaten Hochschulen sein. Sie soll durch die Bestimmung strategischer Ziele und durch kontinuierliche Dialoge zwischen den unterschiedlichen Partnern vermeiden, dass es zu Blockierungen bzw. Streiks von Seiten der privaten Hochschulen kommt. Eine Alternative zu der Schuldnerfrage des Staates gegenüber den privaten Hochschulen kann beispielsweise in einer Senkung der Steuer der privaten Hochschulen bestehen. Es ist nämlich eine Sinnlosigkeit, dass der Staat den Hochschulen Studiengebühren schuldig ist,

und die Hochschulen dem Staat Steuer schuldig sind. Um die Qualität der Hochschulen zu fördern, soll die Agentur eine adäquatere Finanzierung der Hochschulen sicherstellen. Wenn z.B. die Abiturienten vom Staat Gutscheine bekommen und frei ihre Hochschulen wählen dürfen, werden sie die „Qualitätshochschulen“ wählen. Das könnte die anderen Hochschulen bewegen, Maßnahmen bezüglich ihrer Qualität zu ergreifen (vgl. Interview mit DS von Pigier Côte d'Ivoire/ Anlage 11, Z. 325-329).

Die zweite Aufgabe der Agentur für die Verwaltung der privaten Hochschulen soll in die Förderung des privaten Hochschulbereiches bestehen. Der private Hochschulbereich verdient vor dem Hintergrund seiner Rolle gefördert zu werden. In diesem Zusammenhang sind Steuererleichterungen eine Lösung. Darüber hinaus ist die Garantie bzw. die Kautions in Höhe von 25 Millionen (38 112 €) (vgl. Art. 10 vom Gesetz 361 vom 19. Juni 2007) überflüssig. Diese Summe wurde als Garantie durchgesetzt, falls eine Hochschule nicht in der Lage sein sollte, ihr Personal zu bezahlen. Diese Kautions erweist sich allerdings in der Praxis als unnötig, weil es immer wieder mit Nichtzahlungen von Löhnen verbundenen Streiks gibt, obwohl die Hochschulen diese Kautions beiseitegelegt haben. Deswegen müssen andere Wege erdacht werden, wie die Löhne der Lehrenden und anderen Mitarbeiter der ivoirischen privaten Hochschulen regelmäßig und pünktlich gezahlt werden.

Eine dritte Aufgabe soll eine verbesserte Verwaltung der privaten Hochschulen sein. Trotz seiner wichtigen Stellung auf der nationalen Bildungsebene ist das private Hochschulwesen nicht gut verwaltet. Die Vergabe von Gründungsgenehmigungen von privaten Hochschulen ist nicht hinreichend durchsichtig. Folglich weiß das Ministerium nicht mit Genauigkeit, wie viele private Hochschulen es gibt. Die Kennzahlen bezüglich der Einrichtungen sind manchmal widersprüchlich. Als Beispiel zählt die Côte d'Ivoire 167 private Hochschulen im Januar 2008 (vgl. MES, 2008) und 144 Einrichtungen im Jahr 2010 (vgl. MES, 2010). Die Gründungsdaten sind ebenfalls nicht vorhanden, so dass die Erarbeitung einer graphischen Darstellung, welche die Entwicklung der privaten Hochschulen in der Zeit zeigen würde, unmöglich ist. Diese Schwäche muss korrigiert werden. Die Agentur muss die genaue Zahl von privaten Hochschulen, ihr Gründungsjahr und ihre geographische Lage klar ermitteln. Sie muss die Politik, die Ziele und die Prioritäten für die Förderung des privaten Bildungswesens bestimmen. Sie muss die Instrumente und die Mittel der Verwaltung des Sektors erarbeiten. Sie muss in Kooperation mit den Partnern, nämlich dem privaten Sektor, dem Staat, den Elternverbänden einen Plan inklusive strategischer Handlung

konzipieren. Sie muss die Kennzahlen über die privaten Hochschulen zentralisieren, um die Ungenauigkeit zu vermeiden (vgl. Bih; Berthe; Koné; Okon 2003, S. 64).

Die Agentur für die privaten Hochschulen soll sich schließlich als vierte Aufgabe mit der Qualität der Dienstleistung der privaten Hochschulen beschäftigen, besonders derjenigen, die die öffentlichen Mittel bekommen. In diesem Zusammenhang muss sie sich für die Umsetzung der Ergebnisse der Evaluation des Ministeriums einsetzen, weil wie schon erwähnt diese Evaluation an dem Mangel eines „Follow-up“ leidet. Die Agentur muss auch agieren als ein Organ der Überwachung und der Umsetzung der gesetzlichen Anforderungen. Sie muss beispielsweise kontrollieren, ob alle Lehrende mindestens die „Maitrise“ besitzen. Es ist beispielsweise nicht akzeptabel, dass mehr als 20 % der Lehrende fachlich nicht qualifiziert sind (vgl. Tab.27, S. 180). Ohne die jährliche Evaluation des Ministeriums in Frage zu stellen, muss die Agentur eine eigene pädagogische Kontrolle in den Hochschulen durchführen. Der Mangel von Inspektoren im ivoirischen Hochschulbereich (vgl. Bih; Berthe; Koné; Okon 2003, S. 43) kann somit ausgeglichen werden. Die Überwachungsaufgabe der Agentur muss zu guter Letzt die Empfehlungen der UNESCO einbeziehen, d. h. die Agentur muss regelmäßig prüfen, ob die Lehrprogramme und sogar Lehrmethoden auf den Bedarf des Arbeitsmarkts ausgerichtet sind, ob die Hochschulstrukturen die Teilhabe von Lehrenden und Lernenden an der Qualitätsarbeit erlauben, und wie die Kooperation zwischen Hochschulen und den anderen Partnern im Hinblick auf die Qualitätssicherung bzw. -entwicklung organisiert werden soll (vgl. UNESCO 1998, S.2).

Zu dem wichtigen Anliegen der „Anpassungsfähigkeit“ der (Aus)Bildung an den Unternehmensbedarfen sowie der Anpassung der Lehre an die wissenschaftliche und technische Entwicklung soll die Agentur eine innere Kommission gründen. Diese Kommission - aus den Vertretern von privaten Hochschulen, Lehrenden, Inspektoren und Unternehmen zusammengesetzt - soll durch ständige Zusammenarbeit neue Bedarfe auf dem Arbeitsmarkt erkennen und ihre Entsprechung im Bildungsbereich bereitstellen. Eine vollständige Reform ist nicht immer notwendig. Eine ständige Kontrolle des Arbeitsmarktes und folglich eine allmähliche Einführung von neuen Methoden, Inhalten und Anforderungen sichern ebenfalls die Aktualität der Bildung. Eine Zeitpanne von zehn Jahren, wie es sich aus der Feldforschung ergibt, ist zu lang für Studiengänge, die sich zu schnell ändern (vgl. Interview Despriv/ Anlage 17, Z.177-181). Die Aktualisierung soll ebenfalls die Hochschulorganisation bzw. -strukturen und die Verhältnisse zwischen den Akteuren einbeziehen.

- Die Errichtung von mehr öffentlichen Universitäten

Um die Qualität der Bildungsdienstleistung der privaten Hochschulen zu optimieren, müssen mehr öffentliche Universitäten gegründet werden. Die privaten Hochschulen, die die Überbelegung der öffentlichen Universitäten ausgleichen sollten, sind mittlerweile selbst aufgrund der Studierendenzahlen überfordert (vgl. Kouakou 2004 S. 30). Die direkte Konsequenz ist die Rekrutierung von mehr Aushilfsdozenten durch die privaten Hochschulen. Diese fühlen sich vom Leben der Hochschule nicht betroffen (vgl. Bih, Berthé, Koné, Okon 2003, S. 43) und gegenüber den Studenten nicht genug verantwortlich. Sie kommen bloß in ihre Unterrichtsstunden und „verschwinden“ sofort danach.

Die überfüllten Klassenzimmer erlauben es den Dozenten nicht, den Studenten individuell zu folgen, auf ihre spezifischen Schwierigkeiten einzugehen, sowie Unterrichtsmethoden auszuwählen, die eine aktive Teilnahme der Studenten ermöglichen. Ferner entmutigt die hohe Anzahl an Studierenden die Häufigkeiten von Kontrollen. Ein Lehrender, der beispielsweise fünf Klassen von sechzig Studenten hat, muss für eine einzige Klassenarbeit pro Semester 300 Blätter korrigieren. Wenn man sich vorstellt, dass er nicht nur in einer, sondern in zwei oder drei Hochschulen, beschäftigt ist, muss er schon pro Semester knapp 1000 Arbeitsblätter korrigieren, wenn er sich nur mit einer Klassenarbeit zufrieden gibt. Zuletzt zwingt der Mangel an öffentlichen Universitäten Studenten, die gerne an der Universität studieren möchten, private Hochschulen zu besuchen. Diese „gezwungenen“ Studenten sitzen öfter demotiviert in den Klassenräumen ohne richtige Zukunftsperspektiven und beteiligen sich kaum an einem schon nicht aktivitätsfördernden Unterricht.

- „Entpolitisierung der Schule“²⁷

Die „Entpolitisierung der Schule“ ist seit den 1990er Jahren eine häufige Forderung der ivoirischen Elternverbände und oppositionellen Parteien. Schule, meinen sie, dürfe keine Politikbühne sein (vgl. Lanoue 2003, S. 7). Analysiert man allerdings diese Forderung, so versteht man, dass es nicht um das Verbot von Politik generell geht. Es geht eher um das Verbot der „schlechten Politik“. Die „schlechte Politik“ verursacht ständig Gewalt und Streiks auf dem Campus, welche die Bildungsqualität erheblich verschlechtern. Deswegen geht die Sicherstellung einer Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire mit der Abschaffung aller studentischen Bewegungen zusammen, da diese die Verursacher der Gewalt sind. Eine solche radikale Entscheidung scheint in einem modernen demokratischen Staat nicht

²⁷ Durch den Begriff „Schule“ ist das ganze Bildungssystem gemeint. Also auch die Hochschule.

akzeptierbar und widerspricht auf dem ersten Blick den Prinzipien der Pluralität und der Freiheit. Aber Demokratie und Freiheit müssen manchmal harte Maßnahmen wagen, um „aufblühen“ zu können. Die Freiheit, die die Demokratie gefährdet, muss im Namen derselben Demokratie beseitigt werden. Die Gewerkschaftsfreiheit im ivoirischen hochschulischen Milieu gefährdet heute das Weiterleben der Hochschulinstitution selbst. In einem Bericht bezüglich der Gewalt und der Erziehung in Afrika merken in diesem Zusammenhang Vanga, Kouacou, Sika (2006) an, dass die Studenten nicht mehr Opfer der Regierungsgewalt an den Hochschulen sind, sondern selbst die Akteure dieser Gewalt geworden sind. Mit der Rebellion und der Aufteilung des Landes in einer Rebellenzone im Norden und einer Regierungszone im Süden sind mindestens 5 000 Studenten im nördlichen Teil des Landes geblieben, obwohl es in dieser Zone keine Hochschule mehr gibt. Sie lehnen jede Hochschule im Süden kategorisch ab, weil sie die Reaktion der FESCI im Süden fürchten (vgl. Vanga, Kouacou, Sika 2006, S. 9 ff). Unter solchen Umständen ist es undenkbar von Qualität der Bildung zu reden, auch wenn die Dozenten hochqualifiziert sind und die Infrastrukturen und Ausstattungen als gut zu bezeichnen sind. Die studentischen Bewegungen sind auch an den privaten Hochschulen vertreten.

Sobald eine Forderung an den öffentlichen Universitäten entsteht in Folge derer es einen Streik gibt, wird dieser Streik ebenfalls an die privaten Hochschulen automatisch weitergeleitet, obwohl die Forderung öfter gar nichts mit den privaten Hochschulen zu tun hat. Die entsprechenden studentischen Bewegungen haben eine sehr negative Rolle bei der langen politischen Krise, die die Côte d'Ivoire durchläuft, gespielt.

Deswegen müssen nach der Krise im Rahmen des nationalen Wiederaufbaus alle diese studentischen Bewegungen zuerst abgeschafft werden. Wenn ein von der Exekutive unabhängiges autonomes juristisches System etabliert wird, wenn die Straflosigkeit beseitigt wird, wenn sich der durchschnittliche Bürger dessen bewusst sein wird, dass das Gesetz respektiert werden muss, und dass die strafbaren Verhalten bestraft werden müssen, dann können demokratische studentische Bewegungen genehmigt werden, wenn das Volk es durch beispielsweise eine Volksabstimmung für nötig hält.

Anforderungen an die Wirtschaft

Die Wirtschaft- basierend auf der Politik- ist die erste „Säule“ des Modells. Sie muss durch die Unternehmen und die AGEPE (Agentur für die Forschung und die Förderung der Arbeit) ihren Beitrag zur Entwicklung der privaten Qualitätshochschule leisten.

Die Unternehmen bemühen sich bereits, den Studierenden ihrer Kooperationshochschulen Praktika anzubieten. Diese Haltung muss weiterentwickelt werden, indem die Unternehmen unabhängig von den Praktika, den Studierenden die Möglichkeit anbieten, das Unternehmensleben zu entdecken bzw. früh zu entdecken. Dadurch, dass sie nicht nur den mit ihnen kooperierenden privaten Hochschulen, sondern allen Hochschulen die es wünschen, ihre Einrichtungen zur praktischen Ausbildung bereitstellen, können ebenfalls die Unternehmen zur Verbesserung der Qualität der Bildungsdienstleistung von privaten Hochschulen beitragen.

Die AGEPE sollte als eine Beratungsagentur für die privaten Hochschulen fungieren. Durch eine Kooperation mit den privaten Hochschulen sollte sie ihnen über die neuen Tendenzen des Arbeitsmarkts, die neuen Bedarfe der Unternehmen, die neuen Herausforderungen bzw. die neu zu entwickelnden Kompetenzen berichten. Es ist unakzeptabel, dass die AGEPE bis jetzt keinen Austauschrahmen mit den privaten Hochschulen entwickelt hat und umgekehrt. Die schon existierende Kooperation zwischen privaten Hochschulen und Unternehmen reicht nicht aus. Dadurch gewinnt man keinen allgemeinen Überblick über die Tendenzen auf dem Arbeitsmarkt, da es bei diesen Kooperationsformen um den Bedarf von einzelnen Unternehmen geht. Die AGEPE hat aber die Möglichkeit durch ihre zentrale Stelle in Abidjan sowie durch ihre Außenstellen im Inland, sich eine flächendeckende Einschätzung über die Beschäftigungslage zu machen und die Informationen zu zentralisieren. Durch halbjährliche bzw. jährliche Berichte könnte dann die AGEPE die privaten Hochschulen über die Tendenzen informieren.

Die AGEPE sollte ebenfalls einen Austauschrahmen mit Absolventen und Studierenden schaffen (vgl. AGEPE, Ambassade de France 2007, S. 20). Für die Absolventen sollte beispielsweise die AGEPE Ergänzungsprogramme im Hinblick auf deren Einstellung in Unternehmen entwickeln, damit sie sofort operationell werden können. In Richtung der Studierenden sollten die Austausche darin bestehen, Studierende über die Bedarfe der Unternehmen, das Unternehmensleben bzw. die Unternehmenskultur zu informieren. Durch solche Austausche gewinnen Studierende an Sicherheit, was die Zukunft angeht. Folglich sind sie motiviert, und diese Motivation wirkt positiv auf ihre Leistung an privaten Hochschulen zurück. Schließlich sollte die AGEPE als staatliche Institution auf der Grundlage ihrer Kenntnisse über die Qualität der Ausbildung an privaten Hochschulen jährliche Berichte erstellen, in dem sie Stellung zu den Schwierigkeiten der privaten Hochschulen und der Unternehmen und die Ausbildungs- bzw. Beschäftigungssituation des Landes nimmt.

Die AGEPE sollte auch dem Staat Vorschläge machen, wie der Staat beispielsweise durch eine Senkung der Sozialabgaben bzw. der Steuer zur Optimierung der Qualität beitragen kann (vgl. ebd.).

Letztlich sollten die Unternehmen Praktika bzw. Zeitverträge nicht auf der Grundlage privater Beziehungen, sondern auf der der Kompetenz ermöglichen. Somit weiß der Studierende, dass wenn er gut arbeitet, er auch Chancen hat, eine Stelle zu bekommen. Denn der Einstieg ins Berufsleben ist nämlich auch ein Grund der Demotivation von Studierenden, die wissen, dass nicht unbedingt die persönlichen Fähigkeiten darüber entscheiden, sondern andere Faktoren. Ca. 40, 84 % der ivoirischen aktiven Bevölkerung sind beispielsweise durch private Beziehungen eingestellt worden (AGEPE 2008, S.3).

Anforderungen an Organisationen der Zivilgesellschaft

Die Organisationen der ivoirischen Zivilgesellschaft machen die zweite „Säule“ der Qualitätshochschule aus. Es gibt viele NGOs in der Côte d'Ivoire, die in unterschiedlichen Bereichen tätig sind. Diese Organisationen, besonders die Elternverbände, sollten sich auch für die Qualität der Bildung bzw. für das Bildungswesen im Allgemeinen interessieren. Die Verschlechterung des ivoirischen Bildungswesens seit den 1990er Jahren ist jedem Bürger klar, aber niemand bewegt sich (vgl. Diarra; Kouadio; Ouattara; Maiga 2007, S. 7 f.). Die politischen Parteien sollten auch am Beispiel deutscher Bildungsstrukturen Stipendien vergeben. Sie sollten die Jugendlichen nicht nur zu politischen Zwecken manipulieren, sondern auch an ihre Ausbildung denken. Religiöse Organisationen sollten ebenfalls an ihre Jugendlichen Stipendien vergeben.

Neben den Organisationen der Zivilgesellschaft sollten die Eltern ein Vorbild für ihre Kinder sein. Die Schule allein kann nicht erziehen. Die Erziehung beginnt in der Familie. Die Schule leistet nur einen Beitrag dazu (vgl. Scharnhorst, Walther 1987). Aber viele ivoirische Eltern sind von dieser Aufgabe „zurückgetreten“. Sie haben keine Zeit für ihre eigenen Kinder, die öfter von ungebildeten Hausmädchen groß gezogen werden. Was die Kinder in der Schule machen, welche Schwierigkeiten sie haben, wie ihre Zukunftspläne aussehen, welche Freunde bzw. welchen Umgang sie haben, ist den Eltern oft egal (vgl. Proteau 1995, S.641). Solche Eltern werden plötzlich „wach“, wenn die Kinder vor den Prüfungen stehen. Dann versuchen sie durch Korruption, ihren Kindern den unverdienten Erfolg zu verschaffen (vgl. Diarra; Kouadio; Ouattara; Maiga 2007, S.24). Solche Eltern sind für Ihre Kinder kein Beispiel. Ein Kind, das unter solchen Verhältnissen aufwächst, be-

müht sich in der Schule nicht um Erfolg. Die Eltern sollten verstehen, dass sie die Verpflichtung haben, ihre Kinder zu unterstützen, ihnen die Grundregeln der Arbeit, der Moral und des eigenen Verdienstes zu vermitteln (vgl. Simon; Olds 1978, S. 22f; Cloer 1979, S.67ff).

Berücksichtigung des internationalen Kontextes

Die dritte und letzte „Säule“ der ivoirischen privaten Qualitätshochschule ist der internationale Kontext bzw. der Einfluss anderer Kulturen auf das Land. Das ivoirische Hochschulwesen im Allgemeinen und die privaten Hochschulen im Besonderen sind vom regionalen bzw. internationalen Kontext stark beeinflusst. So finden Änderungen an französischen Hochschulen (auch im Rahmen der Bologna Deklaration) im ivoirischen Hochschulwesen ihre Entsprechung. Die Umwandlung der Fakultäten der ivoirischen Universitäten zu UFR (Ausbildungs- und Forschungseinheiten) wurde z.B. vom internationalen Kontext erfordert. Gemäß der neuen Struktur der europäischen Abschlüsse (Bachelor, Master, Promotion) infolge der Bologna Deklaration wurden die ivoirischen Hochschulabschlüsse ebenso auf das LMD-System (Licence, Master, Doctorat) umgestellt.

Was die privaten Hochschulen anbelangt, werden die Lehrprogramme und die Politik sowohl von den regionalen Entwicklungen als auch von den internationalen Tendenzen beeinflusst (vgl. UEMOA 2004, S. 15). Die privaten Unternehmen, die die wesentlichen Arbeitgeber der Absolventen der privaten Hochschulen sind, kommen mehrheitlich aus dem Ausland bzw. aus Europa und bemühen sich die dortigen (insbesondere europäischen) hohen Standards zu erreichen.

Selbst die Gewohnheiten und das Konsumverhalten der Ivorer sind von diesem internationalen Kontext beeinflusst. Eine private Hochschule, die die Qualität ihrer (Aus)Bildung im hohen Niveau halten möchte, muss deswegen in der Bestimmung ihrer strategischen Ziele den internationalen Kontext ständig im Blick halten.

Diese drei „Säulen“, nämlich die Wirtschaft, die Organisationen der Zivilgesellschaft und die Berücksichtigung des internationalen Kontextes bedingen sich gegenseitig und müssen nicht isoliert betrachtet werden. Die Politik und die Vision der Unternehmen der Côte d'Ivoire werden beispielsweise von den Bedürfnissen bzw. vom Konsumverhalten der Bevölkerung beeinflusst, welche ihrerseits von internationalen Einflüssen beeinflusst wird. Viele Änderungen in der Côte d'Ivoire, besonders im Bildungsbereich sind beispielsweise mit Änderungen in Frankreich verbunden.

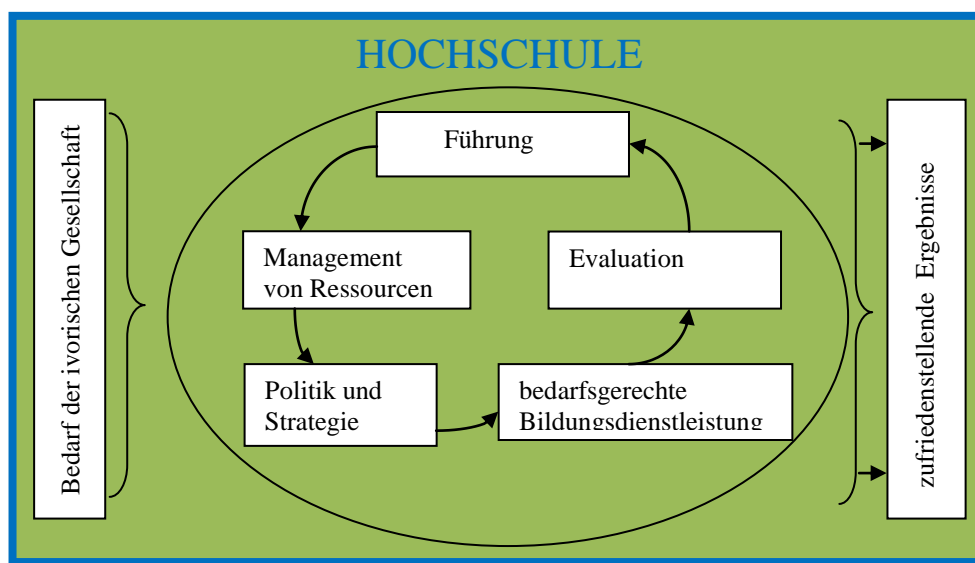
Diese drei Säulen gelten also als gute Voraussetzungen zur Entwicklung einer Qualitätshochschule. Wenn sie auf einer qualitativ hochwertigen Bildungspolitik beruhen, sind die Chancen hoch, dass private Hochschulen eine qualitativ gute Bildungsleistung anbieten können. Allerdings müssen die Hochschulen ebenfalls ihre Anforderungen durch die Implementierung und die Nutzung eines geeigneten Qualitätsmanagementsystems erfüllen.

6.2.2 Ein geeignetes Qualitätsmanagementsystem für ivorische private Hochschulen

Die Anforderungen an die ivorische private Qualitätshochschule sind innerhalb eines Qualitätsmanagementsystems zu erfüllen. In der Literatur findet man unterschiedliche Verfahren bzw. Modelle zur Optimierung der Qualität der Bildung bzw. der Ausbildung im Hochschulbereich. Die wohlbekanntesten sind das Qualitätsmanagementsystem und Zertifizierung nach ISO 9001:2000, das TQM-Modell (Total Quality Management) und das europäische Modell des EFQM (European Foundation for Quality Management) (siehe Kapitel 4).

Aus der Analyse dieser verschiedenen Modelle stellt man fest, dass die Qualität in hohem Maße von den Hochschulen selbst abhängt, indem sich die Hochschule für ein Modell entscheidet und dieses umsetzt, um die Qualität der Bildungsangebote zu gewährleisten. Zwar werden dabei unterschiedliche Faktoren berücksichtigt, die bereits einen großen Einfluss auf Qualitätserzeugung haben wie z.B. die Anforderungen von Kunden und folglich die Bestimmung von Kunden einer Hochschule, die Berücksichtigung der Interessen der Gesellschaft, die Nachhaltigkeit, die Zukunftsorientierung usw. (vgl. Zink, Seibert 2003, S. 3 ff). Aber im Grund genommen bleibt die Hochschule der entscheidendste Akteur der Erzeugung der Qualität durch ihre Aufbau- und Ablauforganisation und die Umsetzung eines tauglichen Qualitätsmanagementsystems. Dabei spielen beispielsweise sachbezogener Ansatz zur Entscheidungsfindung, Verantwortung der Leitung, Management von Ressourcen (bei ISO 9001: 2000), Kundenorientierung, Prozessorientierung, Mitarbeiterorientierung (beim TQM Modell), Führungsqualität, Mitarbeiterprofessionalität und -motivation, Politik und Strategie, Partnerschaften und Ressourcen (beim EFQM-Modell für Excellence) eine wichtige Rolle. Für die ivorische private Qualitätshochschule wurde in Anlehnung an ISO 9001: 2000 das folgende Modell gewählt (siehe Abb. 19, S. 229).

Abb. 19: Modell eines Qualitätsmanagementsystems für ivoirische private Hochschulen



Quelle: Eigene Darstellung

Das Modell besteht aus fünf Anforderungsbereichen, wobei die Kreisdarstellung (vom Qualitätskreislauf nach TQM inspiriert) den kontinuierlichen Verbesserungsprozess widerspiegelt. Dieser Prozess besteht in einem permanenten Prozess des Bewahrens und der Verbesserung. Im Folgenden werden die jeweiligen Anforderungsbereiche erläutert.

- Anforderungsbereich der Führung

Da es um Qualität der Bildungsdienstleistung geht, muss der Führungspost der privaten Qualitätshochschule von dem Direktor des Studiums besetzt sein. An dieser Stelle ist der Gründer ungeeignet, da dieser sich eher mit administrativen Angelegenheiten beschäftigt. Der Direktor des Studiums erweist sich als der Eckpfeiler des Modells und muss dessen Durchführung ermöglichen. Er muss ein offener, verfügbarer und flexibler Mensch sein, der Kommunikation zu den verschiedenen Hochschulangehörigen einschließlich Studierenden sowie zu den anderen Akteuren bzw. Kooperationspartnern außerhalb der Hochschule etablieren und pflegen muss. Er muss Vertrauen durch Integration und Offenheit sowie Qualitätswollen und -verstehen schaffen. Er muss zuletzt die Beteiligung von Akteuren, einschließlich Studierenden, Mitarbeitern sowie externen Beteiligten sicherstellen, indem er Transparenz von Inhalten und Verfahren gewährleistet (vgl. Kohler 2004, S. 65 f).

- Anforderungsbereich des Managements von Ressourcen

Es geht auf dieser Ebene um das Management von zwei Typen von Ressourcen: die Humanressourcen und die Finanzen.

Zum Management der Humanressourcen: Die ivoirische private Qualitätshochschule bedarf einer Professionalisierung ihres Personals. Die Professionalität des Personals ist eine Voraussetzung zur Sicherung der Qualität im Bildungswesen im Allgemeinen (vgl. Wiesner 1995, S. 14 ff; Girmes 2006, S. 59 ff). Für die ivoirische private Qualitätshochschule muss die Professionalität sowohl des Verwaltungs- als auch des Lehrpersonals gesehen werden:

Was das Verwaltungspersonal angeht, hat die Studie einige Grenzen gezeigt. Es gibt zwar eine klare Trennung zwischen administrativer und pädagogischer Direktion, aber die Verantwortlichkeiten innerhalb jeder Direktion bleiben oft undeutlich bzw. unbestimmt. Dazu kommt noch die schwierige Kooperation zwischen Verwaltung und Studierenden und manchmal auch zwischen Verwaltung und Lehrenden. Eine Professionalisierung der Verwaltung ist deswegen dringend erforderlich. Sie kann durch folgende Vorschläge gemäß der Empfehlungen der Rocare (Bildungsforschungsnetzwerk West- und Zentralafrika) erfolgen (vgl. Diarra; Kouadio; Ouattara; Maiga 2007, S.30).

- Es muss ein klares Profil für das Verwaltungspersonal von privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire entwickelt werden. Der Bereich ist zu wichtig geworden, um weiter „informell“ zu bleiben. Dabei müssen Kompetenzen in Personalführung, Finanzmanagement und allgemeine Kenntnisse über Hochschulinstitutionen berücksichtigt werden.
- Es müssen Indikatoren zur Steuerung der Hochschulen für die Hochschulleitenden entwickelt werden. Diese Indikatoren werden helfen, die Planungsarbeit, die Umsetzung von Zielen, die Evaluation und die Aktivitäten der Einrichtung zu verbessern.
- Die privaten Hochschulen müssen jährlich einen Bericht über ihre Führung erstellen, in dem statistische und finanzielle Daten bezüglich der Studierenden vorhanden sind.
- Es müssen Weiterbildungsmaßnahmen in Hochschulverwaltung für die Leiter der Hochschulen organisiert werden. Diese sollten von den dafür zuständigen staatlichen Hochschulen beispielsweise der ENS und dem IPNETP organisiert werden.

Bezüglich des Lehrpersonals sollte der permanenten pädagogischen Aus- und Weiterbildung eine wichtige Rolle zukommen, wobei der Schwerpunkt auf den Einsatz von pädagogischen Theorien gelegt werden muss. Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich die pädagogische Ausbildung von Lehrenden an privaten Hochschulen auf didaktische bzw. fachspezifische Methoden beschränkt. Die Lehrenden desselben Faches kommen beispielsweise in sogenannten „Pädagogischen Einheiten“ zusammen, um sich über die Methodik zu verständigen, wie sie ein bestimmtes Kapitel bzw. einen bestimmten Stoff behandeln können. Deswegen zeigen auch die Ergebnisse der Befragungen, dass Studierende hinsichtlich der pädagogischen Leistung ihrer Lehrer zufrieden sind (siehe Tabelle 30, S. 184).

Was aber die zwischenmenschlichen Beziehungen angeht, erweisen sich die Lehrenden eher als weniger kompetent. Deswegen würde die Berücksichtigung folgender drei sozialwissenschaftlicher bzw. erwachsenenpädagogischer Theorien während der pädagogischen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende diesem Mangel abhelfen: biographische und lebenslauftheoretische Ansätze, Motivation, Teilnehmer- und Handlungsorientierung.

- Zu biographischen und lebenslauftheoretischen Ansätzen: Kernpunkt dieser Theorie ist die Berücksichtigung der Lebensgeschichte des Lernenden während des Lernprozesses (vgl. Wiesner 2010, S. 4 ff). Die Tatsache, dass der Lehrende seinen Stoff auf die Fragen, die Probleme und die Interessen, kurz auf die Biografie bzw. den Lebenslauf und die Umwelt seiner Studierenden ausrichtet, stimuliert die Studierenden, die dadurch aktiver werden und sich an der Lehrveranstaltung beteiligen können (vgl. Siebert 1991, S 183). Zur Lernumwelt der Studierenden von privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire gehören Armut, Verkehrsprobleme, die durch die FESCI verursachte Gewalt, das Gewicht der Politik an den Hochschulen, die Unsicherheit bezüglich der Zukunft usw. Die Berücksichtigung der konkreten Lebensrealitäten seiner Studierenden kann sogar dem Lehrenden selbst helfen, seine Emotionen bzw. seinen Ärger zu beherrschen.
- Zur Motivation: Wie schon erwähnt leiden die Studierenden von privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire an mehreren Schwierigkeiten beispielsweise der großen Armut und der Perspektivenlosigkeit. Unter solchen Umständen können Lehrende eine gewisse Hoffnung und Lernfreude bei den Betroffenen schaffen (vgl. Dahmer; Dahmer 1998, S. 44). Die Lehrenden müssen verstehen, dass Motivation eine wichtige Voraussetzung des Erfolges ist und umgekehrt (ebd., S 45). Zwar kann man als Lehrender seine Studierenden nicht direkt motivieren, da es kein Rezept gibt, mit dem sich Motivation „herstellen“ lässt (vgl. Wörner 2008, S. 96). Aber es gibt viele

Wege, die Motivation zu zerstören (ebd.). Manche Lehrende von privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire zerstören durch ihr Verhalten und ihr Desinteresse an ihrem eigenen Fach die Motivation von Studierenden. Außerdem gibt es viele theoretisch begründete Handlungsorientierungen für das Motivieren (vgl. Müller 2007, S. 31 ff; Wörmer 2008, S. 96 ff).

- Zur Teilnehmer- und Handlungsorientierung: Die Teilnehmerorientierung bzw. die teilnehmergerechte Gestaltung eines Unterrichtes bedeutet für den Lehrenden, dass er seine Lehrveranstaltung nicht für sich selbst, sondern für seine Teilnehmer konzipiert. Er muss stets bedenken, dass die Studierenden im Zentrum des Unterrichtes stehen, und dass er als Lehrender die Aufgabe hat, sie zu interessieren, zu begleiten und zu berücksichtigen (Wiesner 2010, S. 27). Folglich muss der Lehrende deren Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen stets im Blick halten (vgl. Arnold et al 2010, S. 284).

Durch die Handlungsorientierung werden Studierende als handelnde und aktive Teilnehmer im Mittelpunkt des Unterrichts gestellt. Ihnen werden für zukünftige Handlungssituationen Wertmaßstäbe vermittelt, an denen sie ihr Handeln ausrichten können (vgl. Ebner 1992, S. 35). Der Lehrende muss dann die Lernbedingungen schaffen, die Lernhandlungen initiieren, die Aktivität und Selbstständigkeit des Lernenden herausfordern, indem er zunehmend selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen ermöglicht. Somit können Studierende lernen, berufliche Situationen aktiv, selbstständig bzw. kooperativ zu bewältigen (vgl. Pätzol 1992, S. 9f).

Zum Finanzmanagement: Die ivorische private Hochschule, die Qualität erzeugen will, muss ihre Finanzen beherrschen. Die Schwierigkeiten, mit denen die privaten Hochschulen konfrontiert sind, sind meistens mit einer schlechten Finanzpolitik verbunden: Die unregelmäßige bzw. unpünktliche Lohnzahlung verursacht ständig Streiks. Ein Budget für die Investition in Lehrmaterialien ist nicht vorhanden, so dass die Ausstattung der Einrichtungen es erschwert, eine (Aus)Bildung anzubieten, die dem wissenschaftlichen bzw. technischen Entwicklungsstand entspricht. Deswegen muss ein modernes und nachhaltiges Finanzmanagement an diesen Einrichtungen eingeführt werden. Eine vom Gründer unabhängige Finanzdirektion für die private Hochschule muss gegründet und Weiterbildungsmaßnahmen in „Finanzmanagement von Bildungseinrichtungen“ für das zuständige Personal initiiert werden. Das Finanzmanagement der privaten Hochschulen muss die gesamte Ablaufplanung und -steuerung hinsichtlich des Einsatzes finanzieller Mittel betreffen.

Die Einnahmen und Ausgaben müssen für ein akademisches Jahr geplant und in Deckung gebracht werden, so dass die privaten Hochschulen nicht vom Staat finanziell abhängen.

- Anforderungsbereich der Politik und Strategie

Die ivorische private Qualitätshochschule muss ihre Bildungspolitik bestimmen bzw. eine klare Vision entwickeln, aus der langfristige strategische Ziele abgeleitet werden können. Im Mittelpunkt dieser Vision muss der Respekt vor dem Studierenden und vor dem Lehrenden stehen. Die ivorischen privaten Hochschulen können ihre Qualität optimieren, wenn sie Studierende und Lehrende motivieren, z.B. durch attraktive Räumlichkeiten und eine regelmäßige und pünktliche Lohnzahlung an Lehrende. Dafür muss sich die Qualitätshochschule in einem Leitbild definieren und mit diesem identifizieren können. Das Leitbild muss auch den Weg der Hochschulen zum Ziel bestimmen. Insofern ist die Entwicklung eines Leitbildes für die ivorische private Qualitätshochschule erforderlich. Ein Beispiel von Leitbild wurde im Rahmen dieser Studie für die ivorische Qualitätshochschule entwickelt (siehe Anlage 21). Ein Leitbild ist die schriftliche Formulierung der Unternehmensphilosophie und bildet die Grundlage der Politik des Unternehmens (vgl. Hopfenbeck 2000, S. 763). Darin werden Visionen, Werte und langfristige Ziele für den Umgang mit den Kunden und zwischen Mitarbeitern und Hierarchieebenen einer Organisation sowie das angestrebte Erscheinungsbild in der Gesellschaft als Zukunftsvision schriftlich bestimmt (vgl. ebd.). Bezüglich einer Hochschule spielt das Leitbild eine Orientierungs-, Identifikation- und Koordinationsfunktion. Es bestimmt die Vision und die Ziele sowie den Weg der Umsetzung dieser. In der Bestimmung ihrer Politik muss die Qualitätshochschule die ivorische Gesellschaft und den internationalen Kontext ständig im Blick halten.

Die finanzielle Unabhängigkeit vom Staat und die Bestimmung der strategischen Ziele durch eine Beteiligung des Hochschulangehörigen vermeiden, dass es zu Blockierungen bzw. Streiks von Seiten der Lehrenden und Lernenden kommt. Die Politik bzw. die Vision muss die Kooperationsformen mit den Partnern, nämlich anderen Hochschulen, dem privaten Sektor, dem Staat, den Elternverbänden bestimmen. Letztlich müssen für die einzelnen Ziele Maßstäbe entwickelt werden, dank denen der Zielerreichungsgrad zu erkennen ist.

- Anforderungsbereich der Bildungsdienstleistung

Es geht hier um die Anpassungsfähigkeit der Bildungsdienstleistung der Qualitätshochschule an den Bedarf der ivorischen Gesellschaft - wohl wissend, dass diese Gesellschaft vom internationalen Kontext stark beeinflusst ist. D. h. die ivorische private Qualitätshoch-

schule muss ihre Räumlichkeiten den technischen Entwicklungen bzw. gesellschaftlichen Änderungen anpassen. Das bedeutet konkret, dass sie sich mit Werkstätten, spezialisierten Räumen und Materialien ausstatten müssen sowie Lehrmethoden verwenden müssen, die dem Bedarf von Unternehmen bzw. den aktuellen Ergebnissen in der Erziehungswissenschaft entsprechen sollen. Sie muss am Beispiel von Pigier Côte d'Ivoire bei Unternehmen ermitteln, worauf sie die Studenten vorbereiten sollten. In diesem Zusammenhang muss die Kooperation mit Unternehmen verstärkt werden. Die Kooperation mit Unternehmen soll sich nicht nur auf Praktika beschränken, sondern auch Möglichkeiten anbieten, wie Studenten das Unternehmensleben entdecken bzw. früher entdecken können.

Die Anpassung an die Entwicklungen hat aber einen Kostenfaktor. Um die verursachten finanziellen Schwierigkeiten zu überwinden, müssen die privaten Hochschulen eine Kooperation unter sich entwickeln. Eine solche Kooperation wird beispielsweise ermöglichen, dass in einem selben Stadtviertel „schwache“ Einrichtungen, die Ausstattung bzw. die Infrastrukturen von „starken“ Einrichtungen benutzen. Die schon existierende Kooperation zwischen Hochschulen, die bislang allerdings lediglich finanziellen Angelegenheiten betreffen, sollte sich der Bildungsqualität öffnen und pädagogische Aspekte einbeziehen. In diesem Zusammenhang können sich beispielsweise Träger bzw. Gründer, Dozenten oder Verwaltungen unterschiedlicher Einrichtungen in organisierten Runden treffen, um über ihre Erfahrungen und gemeinsamen Probleme zu diskutieren, wie sie ihre Angebote attraktiver gestalten können oder welche gemeinsame Haltung sie gegenüber den Änderungen auf dem Arbeitsmarkt haben sollten.

- Anforderungsbereich der Evaluation

Mit den Anforderungen an Evaluation ist vor allem die Durchführung einer geeigneten internen Qualitätskontrolle gemeint. Diesbezüglich besteht bislang die Regel an den ivorischen privaten Hochschulen darin, dass sich Verwaltung und Lehrerschaft am Ende des ersten Semesters treffen, um eine Bilanz des ersten Semesters zu ziehen. Es geht bei solchen Treffen häufig darum, die Ergebnisse der Studierenden und die Beziehungen der unterschiedlichen Körperschaften zu analysieren. Die Treffen werden auch gelegentlich je nach Hochschulen als eine Bühne für soziale Forderungen von Lehrenden genutzt. Diese Treffen, manchmal „Réunion-bilan“ (Treffen-Bilanz) genannt, sind wichtig, aber sie sind keine geeignete interne Qualitätskontrolle. Die ivorische private Qualitätshochschule muss eine interne Qualitätskontrolle organisieren (vgl. Spiel; Gössler 2001, S. 9 ff).

Diese soll in der Form einer internen Evaluation nach klaren ausformulierten Kriterien bzw. Standards in vier Schritten stattfinden.

Der erste Schritt ist die Gründung eines zuständigen Organes für die Qualitätskontrolle. Die Direktion des Studiums kann beispielsweise diese Rolle übernehmen. Zwar beschäftigen sich schon die Direktoren des Studiums mit der pädagogischen Verbesserung der Lehre, aber ihre Interventionen sind punktuell, unsystematisch und beziehen nur einige Lehrer bzw. Fächer ein. Das zuständige Organ für die Qualitätskontrolle könnte aus dem Direktor des Studiums und den Chefs der jeweiligen pädagogischen Einheiten bestehen.

Der zweite Schritt ist die Durchführung der Evaluation selbst, wobei Partizipation und Transparenz gesichert werden müssen. Dafür ist eine genaue Periode zu definieren. Die letzte Woche des ersten Semesters wäre geeignet, da nach einem Semester Lehrveranstaltung genügend Befunde vorhanden sind, anhand derer Lehrende, Fächer und bestimmte Hochschulaspekte nach Kriterien bewertet werden können. Während der internen Evaluation soll das zuständige Organ für die Qualitätskontrolle mindestens folgende drei Aufgaben erledigen:

Es soll erstens mindestens zwei Lehrveranstaltungen pro pädagogische Einheit hospitieren. Das zuständige Organ für die Qualitätskontrolle kann auch eine Hospitation durch Peergroups initiieren. Eine erschöpfende Hospitation, d. h. aller Lehrenden eines Studienganges wäre aus Zeitgründen nicht realisierbar. Während der Hospitation sollen die neu eingestellten Lehrenden Vorrang haben. Die zweite Aufgabe soll anhand eines Fragebogens in einer systematischen Beurteilung der Lehrende von Seiten der Studierenden bestehen. Angesichts der Schwierigkeit mit der Verwaltung soll diese ebenfalls von Studierenden beispielsweise anhand zweier Fragen beurteilt werden. Die Beurteilung der beiden Körperschaften kann also anhand desgleichen Fragebogens erfolgen (siehe Anlage 22).

Der dritte Schritt der Evaluation betrifft die Besprechung der Ergebnisse. Das zuständige Organ für die Qualitätskontrolle soll sich mit den verschiedenen pädagogischen Einheiten zusammensetzen, um in dieser kleinen Runde die Ergebnisse der Hospitation vorzustellen und zu besprechen. Zu diesem Anlass sollen sich sowohl der hospitierte Lehrer als auch die anderen Kollegen an der Diskussion beteiligen. Die Rückmeldungen seitens der Studierenden sind auch während dieser Runde zu diskutieren. Das gleiche gilt auch für das zuständige Organ für die Qualitätskontrolle bezüglich der Verwaltung.

Es soll der Verwaltung mit Feingefühl die Kritiken der Studierenden mitteilen und mit ihr Umsetzungsmöglichkeiten von studentischen Wünschen suchen. Studentenvertreter sollen an diesen verschiedenen Treffen nicht teilnehmen, um Lehrende und Verwaltungspersonal nicht zu frustrieren. Im Gegenteil soll das zuständige Organ für die Qualitätskontrolle mit Studierenden eine Diskussionsrunde organisieren, um deren Wünsche bzw. Forderungen zu analysieren. Dabei soll auf die Umsetzbarkeit der Wünsche vor dem Hintergrund der Diskussionen mit Verwaltung und Lehrenden eingegangen werden.

Der vierte und letzte Schritt soll in der Umsetzung der Ergebnisse der Diskussionen bestehen. Dieser Schritt ist der wichtigste und der schwierigste, weil er Akzeptanz erzeugen und Wege aufzeigen muss. Er erfolgt durch alltägliche und „diplomatische“ Besprechungen mit den unterschiedlichen Akteuren. Dabei braucht das zuständige Organ für die Qualitätskontrolle Geduld und Feingefühl aber auch Durchsetzungskraft und den nötigen Respekt.

Fazit: Die Errichtung einer privaten Qualitätshochschule in der Côte d'Ivoire erfordert das Zusammenwirken unterschiedlicher Akteuren und Faktoren. Politisch müssen qualitativ hochwertige Rahmenbedingungen geschaffen werden. Die Wirtschaft und die Organisationen der Zivilgesellschaft müssen als Interessengruppen bestimmte Anforderungen erfüllen. Wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, hat die private Hochschule Chancen, eine qualitative Bildungsdienstleistung zu erzeugen wenn sie ein Qualitätsmanagementsystem partizipativ und transparent umsetzt.

Da es um Bildungsdienstleistung geht, hängt auch die Qualität von den Lernenden ab. Die Studierenden sollen sich auf ihr Studium konzentrieren und ein Recht auf eine gewaltfreie Ausbildung ohne politische Agitation haben. Sie müssen Abstand von der schlechten Politik, den durch die Politiker instrumentalisierten studentischen Bewegungen und der Gewalt nehmen. Sie sollen ebenfalls mehr Mut haben, um die realen Schwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert sind, zu überwinden. Sie sollen höflich aber kritisch sowohl zu ihren Lehrenden, zur Verwaltung als auch zu den anderen Hochschulangehörigen sein. Sie müssen mehr wagen und nicht alles von ihrer Hochschule, vom Staat oder von den Eltern erwarten.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, mittels theoretischer und empirischer Untersuchungen einen kritischen Einblick in die Qualität der Bildungsdienstleistung an den privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire zu gewinnen und von dem so gewonnenen Qualitätsstand ausgehend, ein Modell von Qualitätshochschule zu entwickeln, welches die Realität des Landes berücksichtigt.

Die Notwendigkeit der Studie entstand aus mindestens drei Beobachtungen. Sie entstand erstens aus der Überzeugung, dass es keine Entwicklung ohne Bildung geben kann (vgl. Girmes 2006, S. 59 f), und dass Bildung Voraussetzung für die Entstehung einer demokratischen und rechtlichen Gesellschaft ist (vgl. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2011). Die Realität der Welt zeigt zweifellos, dass die entwickelten Länder diejenigen Länder sind, die die besseren Bildungssysteme und einen gewissen Demokratiezustand nachweisen.

Zum zweiten macht die rasche Entwicklung der Zahl der ivoirischen privaten Hochschulen die Frage nach deren Qualität notwendig. In diesem Zusammenhang sollte in der Studie herausgefunden werden, ob die Gründung von privaten Hochschulen in der Côte d'Ivoire ausschließlich kommerziellen Motiven folgt, oder ob dabei der Qualität der (Aus)Bildung noch Augenmerk geschenkt wird, um den privaten Hochschulen Verbesserungsvorschläge bezüglich der Qualität ihrer Bildungsdienstleistung anzubieten.

Die dritte Motivation der Studie ergibt sich aus einem entwicklungspolitischen Grund. Die Wirtschaft der Côte d'Ivoire ist im Wesentlichen landwirtschaftlich. Der landwirtschaftliche Sektor beschäftigt immer noch 66 % der erwerbsfähigen Bevölkerung und erwirtschaftet 70 % der Exporteinnahmen. Es ist folglich ein ständiges entwicklungspolitisches Ziel des Landes, die Wirtschaft zu modernisieren und zwar durch die Gründung bzw. die Entwicklung moderner Dienstleistungs- und Industrieunternehmen. Diese modernen Unternehmen rekrutieren vorzugsweise Absolventen der privaten Hochschulen. Mehr als 80 % der durch die Unternehmen eingestellten Arbeiter verfügen über einen BTS (vgl. AGEPE 2007). Die Leistungsfähigkeit der Unternehmen hängt also von der Qualität der Bildung der privaten Hochschulen ab.

Die Studie bedurfte einer Feldforschung in der Côte d'Ivoire und bezog vier private Hochschulen der administrativen Hauptstadt Abidjan, das Ministerium des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen Forschung, das Ministerium des Fachschulwesens und der beruflichen Ausbildung, private Unternehmen, den FDFP, die AGEEPE und Hochschulverbände ein. Die Untersuchungen wurden durch folgende kurz formulierte drei Hypothesen geleitet.

Hypothese 1: Die Rahmenbedingungen zur Gründung einer privaten Hochschule in der Côte d'Ivoire sind gut, werden aber nicht eingehalten. Das betrifft die Professionalität des Personals, die Infrastrukturen und die Lernatmosphäre.

Hypothese 2: In den privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire werden die Empfehlungen der UNESCO zur periodischen Prüfung der Struktur der Hochschulen, ihrer Programme, Methoden und Lehrmaterialien sowie ihrer Zusammenarbeit mit dem Arbeitsmarkt als auch die Anpassung der Lehre an die wissenschaftliche und technische Entwicklung unzureichend umgesetzt.

Hypothese 3: Die Jahresergebnisse der privaten Hochschulen bei den Abschlussprüfungen sind nicht befriedigend, und die Absolventen haben Wissenslücken am Arbeitsplatz.

Die Untersuchungen fanden anhand unterschiedlicher Methoden statt: Literatur- und Dokumentenanalyse, schriftliche und mündliche Befragungen, Beobachtung und Hospitation. Unterschiedliche Akteure im Kontext von privaten Hochschulen wurden befragt, um vor dem Hintergrund der Verschiedenheiten der Interessen, die jeweils spezifischen subjektiven Sichten auf die Qualität der privaten Hochschulen zu erfassen.

Zur ersten Hypothese beweisen die Ergebnisse der Untersuchungen, dass die Rahmenbedingungen bezüglich des ivoirischen privaten Hochschulwesens nicht als „gut“ bewertet werden können, weil diese Rahmenbedingungen keine klaren und deutlichen Anforderungen an die wichtigste Voraussetzung zur Herstellung einer qualitativen Ausbildung, beispielsweise Professionalität des Personals, Infrastruktur und Lernatmosphäre, enthalten. Darüber hinaus werden die Regeln, die sich aus der Praxis mangels offizieller Regelungen ergeben, wiederum nicht eingehalten. Ein Beleg dafür ist die Tatsache, dass mehr als 20 % der Lehrende fachlich nicht qualifiziert sind, da sie über Hochschulabschlüsse verfügen, die das Niveau der „Maitrise“ nicht erreichen.

Die „Maitrise“ ist der aus der Praxis anerkannte Hochschulabschluss, der zum Einsatz an privaten Hochschulen befähigt.

Die zweite Hypothese beruhte auf der Vermutung, dass die Empfehlungen der UNESCO bezüglich der Rolle des Staates unzureichend umgesetzt sind. Folgende drei Vermutungen wurden fokussiert:

- Die Lehrprogramme sind nicht auf den Bedarf des Arbeitsmarkts ausgerichtet.
- Die Hochschulstrukturen ermöglichen keine Teilhabe von Lehrenden und Lernenden an der Qualitätsarbeit.
- Die mangelhafte Kooperation zwischen Hochschulen selbst und zwischen Hochschulen und Unternehmen dient nicht der Qualität der Bildung.

Diese Hypothese wurde im Lichte der Ergebnisse bestätigt. Zwar sind Reformen durchgeführt worden, um die Aktualität und folglich die Qualität der Lehrprogramme zu gewährleisten, aber diese Reformen sind unzureichend. Nicht nur, dass sie selten sind (zweimal in 10 Jahren), sie beschränken sich lediglich auf Gründung bzw. Abschaffung von Studiengängen. Die Inhalte der Lehrprogramme, die Strukturen der Hochschulen, die Lehrmethoden, die Lehrmaterialien, die Zusammenarbeit mit dem Arbeitsmarkt sowie auch die Anpassung der Lehre an die wissenschaftliche und technische Entwicklung sind ignoriert und sind daher nicht am Bedarf des Arbeitsmarktes ausgerichtet.

Die Lernenden werden bei der Qualitätssicherung lediglich durch die Interpretation ihrer Ergebnisse beachtet. Ihre Meinung zu Lehre, Verwaltung oder Organisation kommt nicht vor.

Die Kooperation unter Hochschulen selbst beschränkt sich auf gewerkschaftliche Forderungen, beispielsweise die Forderung von Studiengebühren an den Staat und schließt Bildungsaspekte aus (vgl. Interview mit dem DS Pigier/Anlage 11, Z. 175-176).

Zu den Unternehmen besteht die Kooperation lediglich in Form von ca. dreimonatigen studentischen Praktika zur Vollendung des BTS-Abschlusses. Eine Kooperationsform, die es beispielsweise ermöglicht, dass Studierende schon während ihrer Ausbildung das Unternehmensleben entdecken oder sich mit den Realitäten des Unternehmens vertraut machen, existiert nicht.

Die Hypothese 3 vermutete, dass die Ergebnisse der BTS-Prüfung schlecht sind und dass die Absolventen von privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire Wissenslücken am Arbeitsplatz haben. Diese Hypothese wurde ebenfalls bestätigt.

Eine Auseinandersetzung mit den Prüfungsergebnissen der vergangenen zehn Jahre hat gezeigt, dass nur weniger als 40 % der Kandidaten die BTS-Prüfung bestehen.

Was ihre Kompetenz am Arbeitsplatz angeht, erkennen die Unternehmen viele „Ausbildungsdefizite“, beispielsweise Mangel an beruflicher Erfahrung, unzureichendes Kompetenzniveau, Mangel an „Know-How“, Mangel an Dynamik, Mangel an Anpassungsfähigkeit und Mangel an Unternehmenskultur (vgl. AGEPE 2007). Nach der Einstellung der Absolventen müssen die Unternehmen in 92 % der Fälle eine umfangreiche „Ergänzungsausbildung“ für sie veranstalten (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund der besonderen Rolle der privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire bei Realisierung der Entwicklungsziele des Landes aber vor allem angesichts des Gewichts dieses Sektors im heutigen ivoirischen Bildungsbereich ist es dringend, dass Maßnahmen im Hinblick auf eine neue Verwaltungspolitik der privaten Hochschulen getroffen werden müssen. In diesem Zusammenhang wurde im Rahmen dieser Studie ein Modell von privater Qualitätshochschule vorgeschlagen und begründet, dessen Entstehung die Erfüllung von Anforderungen an unterschiedliche Akteure bzw. Einflussfaktoren voraussetzt. Darüber hinaus wurde ebenfalls die Gründung einer autonomen Agentur für die Verwaltung der privaten Hochschulen (APGE) begründet.

Reichen aber diese Vorschläge aus, um von den zahlreichen privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire Qualitätshochschulen zu machen? Ist der Qualitätsmangel an den ivoirischen Hochschulen im Allgemeinen mit einer Ignoranz der besonderen Rolle der Qualität an Bildungsinstitutionen verbunden? Ignorieren die afrikanischen Verantwortungsträger im Allgemeinen, dass es keine nachhaltige Entwicklung ohne ein qualitativ hochwertiges Bildungssystem geben kann?

Nein, es wäre naiv zu denken, dass die afrikanischen Verantwortungsträger im Allgemeinen und die ivoirischen im Besonderen die ausschlaggebende Rolle von Bildung ignorieren. Jene Rolle als Motor der Entwicklung und des Wohlstandes wurde in den unterschiedlichen, unendlich vielen regionalen bzw. überregionalen Zusammenkünften immer wieder unterstrichen (vgl. Rapport final 1961). Genau so hat sie Vorrang in den nationalen Texten. Die Fragen, womit sich der afrikanische Intellektuelle nun beschäftigen soll, lauten: Wa-

rum fehlt die Umsetzung der Beschlüsse? Warum gibt es so eine große Kluft zwischen den offiziellen Reden der afrikanischen Verantwortungsträger und den Taten im Bildungsbereich (vgl. Lange 1990)? Ist es nicht legitim in Anlehnung an die kamerunische Soziologin Axelle Kabou (1991) sich zu fragen: „Und wenn Afrika die Entwicklung ablehnte“?

Literaturverzeichnis

AGEPE ; Ambassade de France à Abidjan : Etude sur l'insertion des diplômés du BTS, de la Licence et de la Maîtrise, Rapport final 2007.

AGEPE : Offres de stages et stratégies de recherche d'emploi- Le cas du bassin d'emploi d'Abidjan. AGEPE/ Direction de la promotion de l'emploi 2008.

Alphei, Jörn: Qualitätsentwicklung an Hochschulen-Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. In: Hochschulrektorenkonferenz: Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S.7-9. Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2006.

Altrichter, Herbert: Der Lehrerberuf: Qualifikation, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: Specht, Werner; Thonhauser, Joseph (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck; Wien: Studien Verlag 1996, S. 96-172.

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn: Forum Bildung 2001.

Arrêté No. 438 du 16 Aout 2007 portant Harmonisation et Normalisation des filières et Diplômes post-BTS délivrés par les Grandes Écoles Privées d'enseignement supérieur.

Arrêté No. 361 du 19 juin 2007 Fixant les conditions d'autorisation de création et d'ouverture des Grandes Écoles et Universités privées.

Arnold, Eva: Workshop II: Prozesse und Qualität. In: Hochschulrektorenkonferenz: Evaluation- Ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2004, S. 219- 242. Beiträge zur Hochschulpolitik, 9/2004.

Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001.

Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010.

Bäumel-Roßnagl, Maria-Anna: Wege in eine neue Schulkultur. In: Bäumel-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) : Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag GmbH 1992, S. 5-13.

Becker, Wolfgang: Zur Ökonomie der Hochschulorganisation: Hochschulkooperationen und Innovationseffekte in: Von Weizsäcker, Robert K (Hrsg.): Schul- und Hochschulorganisation. Berlin: Duncker & Humboldt 2000.

Behrmann, Detlef: Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz : Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien. Frankfurt am Main: VAS, Verlag für Akademische Schriften 2006. (Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung).

Berendt, Brigitte: Was ist gute Hochschullehre? In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2000, S. 17-39. (Zeitschrift für Pädagogik; Band 41).

Berry, L.L.: Big Ideas in Services Marketing. In: D.M. Schmalensee; C. Marshall (Hrsg.): Creativity in Services Marketing, Proceedings Series. Chicago : o.V. 1986, S. 6-8.

Bih, Emile ; Berthé, Zakaria ; Koné, Raoul Francois-Xavier ; Okon, Guy Michel : Banque Mondiale, (Rocare): Analyse de l'incidence du soutien public au secteur privé de l'éducation. Abidjan: Rapport final 2003.

Börger, Christian: Zielvereinbarungen zwischen Hochschule und Staat. In: Hochschulrektorenkonferenz: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 115-125. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006; Band I.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage, Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2006.

Bötel, Christina; Krekel, Elisabeth M.: Trends und Strukturen der Qualitätsentwicklung bei Bildungsträgern. In: Balli, Christel; Krekel, Elisabeth M.; Sauter, Edgar (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung- Wo steht die Praxis? Bielefeld: Bertelsmann 2004, S. 19-40. Berichte zur beruflichen Bildung, Band 262.

Brandt, D.R.: A Procedure for Identifying Value-Enhancing Service Components Using Customer Satisfaction Survey Data. In: C. Surprenant (Hrsg.): Add Value to your Service, AMA Proceeding Series. Chicago: o.V. 1987, S. 61-65.

Brinker, Tobina; Jarre, Jan: Aktivierende Lehrmethoden in der Hochschullehre: Überblick und Fallbeispiele. In: Stelzer-Rothe: Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag 2008, S. 227-255.

Bruhn, Manfred: Qualitätssicherung im Dienstleistungsmarketing. Eine Einführung in die theoretischen und praktischen Probleme. In: Bruhn, Manfred; Stauss, Bernd (Hrsg.): Dienstleistungsqualität. Konzepte- Methoden- Erfahrungen. Wiesbaden: Gabler 1991, S.19-47.

Bulmahn; Edelgard; Zehetmair; Hans: Vorwort. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. S. 5. Bonn: Forum Bildung 2001.

Bülow-Schramm, Margret: Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann 2006. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement; Band 6.

Carstensen, Doris; Hofmann, Stefanie: Qualität in Lehre und Studium: Begriffe und Objekte. In: Benz, Winfried; Kohler Jürgen; Landfried, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen-Akkreditierung sichern- Profil schärfen. Stuttgart: Raabe Verlag 2004. S. 1-24.

Cloer, Ernst: Familienerziehung. Heilbrunn: Klinkhardt 1979.

Corsten, Hans: Dienstleistungsmanagement. 3. Auflage. München; Wien: Oldenburg 1997.

Décret no 91-818 du 11 décembre 1991.

Décret no. 97-675 du 03 décembre 1997 fixant les conditions de concession du Service Public de l'Enseignement à des établissements privés.

Dahmer, Hella; Dahmer, Jürgen: Effektives Lernen- Anleitung zu Selbststudium, Gruppenarbeit und Examensvorbereitung. 4. Auflage, Stuttgart: Schattauer 1998. (Compact Lehrbuch).

Diarra, Ibrahim ; Kouadio, Koffi Eric; Ouattara, Yaya ; Maiga, Mariame : Les Politiques de l'enseignement supérieure et leurs implications sur le développement économiques et social de la Côte d'Ivoire de 1960 à 2006. Subvention de recherche 2007. Rapport de recherche.

Dieter Daniel, Hans: Folgen des Bologna-Prozesses für die Evaluation der Hochschulausbildung. In: Hochschulrektorenkonferenz: Evaluation- ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2004, S. 139-144. Beiträge zur Hochschulpolitik, 9/2004.

Dikow, Joachim: Zur Qualität von katholischen Schulen. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Schulqualität. Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2000, S. 42-53.

Döbert, Hans; Döbrich, Peter; Kopp, Botho von; Mitter, Wolfgang: Bildungsdiskussionen und Bildungsreformen in ausgewählten europäischen Staaten. In: Döbert, Hans; Döbrich, Peter; Kopp, Botho von; Mitter Wolfgang: Aktuelle Bildungsdiskussionen im europäischen und außereuropäischen Rahmen. Köln: Forum Bildung 2000, S. 13-26.

Döbert, Hans; Mitter, Wolfgang: Allgemeiner Überblick über Schwerpunkte der Bildungsdiskussion in Europa. In: Döbert, Hans; Döbrich, Peter; Kopp, Botho von; Mitter Wolfgang: Aktuelle Bildungsdiskussionen im europäischen und außereuropäischen Rahmen. Köln: Forum Bildung 2000, S. 5- 11.

Doleschal, Reinhard: Grundlagen der Kommunikation in der Hochschullehre. In: Stelzer-Rothe: Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag 2008, S. 114-139.

Donabedian, Avedis: The Definition of Quality and Approaches to its Assessment and Monitoring. Ann Arbor: Health Administration Press 1980. Vol. I.

Ebel-Gabriel, Christiane: Begrüßung. In: Hochschulrektorenkonferenz: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 74-76. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006; Band I.

Ebel-Gabriel, Christiane: Begrüßung. In: Hochschulrektorenkonferenz: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 215-219. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006; Band II.

Ebner, Hermann G.: Facetten und Elemente didaktischer Handlungsorientierung. In: Pätzol, Günter (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung 1992, S. 33-52.

Eder, Ferdinand: Die Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern als Indikator von Schulqualität. In: Specht, Werner; Thonhauser, Joseph (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck; Wien: Studien Verlag 1996, S. 320- 343.

Erne, Rainer: Qualität in Bildungsinstitutionen als Problem des Managements von Experten. In: Schöch, Heidrun (Hrsg.): Was ist Qualität? Die Entzauberung eines Mythos. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin 2005, S. 181- 235. Band 6.

Fend, Helmut: Was ist eine gute Schule? In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? 1. Auflage, Hamburg: Bergmann+ Helbig Verlag GmbH 1989, S. 14-25.

Fischer-Bluhm, Karin; Dieter Wolff, Klaus: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn: Forum Bildung 2001, S. 91-109.

Flender, Jürgen: Didaktik der Hochschullehre. In: Stelzer-Rothe: Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag 2008, S. 170-205.

Fried, Lilian: Präventive Qualität aus der Perspektive von Erzieherinnen. In: Fried, Lilian; Honig, Michael-Sebastian; Dippelhofer-Stiem, Barbara; Liegle, Ludwig (Hrsg.): Indikatoren der Qualität von Bildungseinrichtungen am Beispiel von Kindertagesstätten: Probleme der Auswahl und Begründung. Dokumentation des Workshops 2001 der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Berichte und Studien aus dem Fach Pädagogik. Universität Trier 2001, S.21-33.

Gaetgens, Peter: Grußwort. In: Hochschulrektorenkonferenz: Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S.12-17. Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2006.

GECOS Formation : Organisation pédagogique et administrative 2009. Document interne

Geiger, Walter: Begriffe. In: Masing, Walter (Hrsg.), Bruhn, Manfred: Handbuch der Qualitätssicherung. 2. Auflage, München/ Wien: Carl Hanser Verlag 1988, S. 33-49.

Girmes, Renate: Lehrprofessionalität als Beitrag zum Gelingen der intergenerativen Kommunikation in einer demokratischen Gesellschaft. In: Plöger, Wilfried (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderbon; München; Wien; Zürich: Schöningh 2006, S. 59- 80.

Gnahn, Dieter: Analyse und Bewertung der aktuellen Qualitätsdiskussion und -politik in der Weiterbildung. In: Bündnis 90/ Die Grünen- Landesverband Niedersachsen: Bildungskongress: Qualität setzt sich durch? Modelle zur Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Reader des Kongress vom 22. Februar 1997 im Freizeithaus Lister Turm in Hannover / Bildungskongress. Soltau: Schulze 1997, S. 43-52.

Gohlke, Daniel: Studentische Lehrveranstaltungskritik -Erfahrungsbericht einer studentischen Initiative an der Universität Jena. In: Hochschulrektorenkonferenz: Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2005, S. 81-86. Beiträge zur Hochschulpolitik, 10/2005.

Gonon, Philipp; Hügli, Ernst; Landwehr, Norbert; Ricka, Regula; Steiner Peter: Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung- Analyse und Perspektiven. Aarau: Bildung Sauerländer 2001.

Grönroos, Christian: Service Management and Marketing. Managing the Moment of Truth in Service Competition. Massachusetts; Toronto: Lexington Books 1990.

Grönroos, Christian: Service Management and Marketing. Customer Management in Service Competition. Third Edition. Haddington: Scotprint 2007.

Guellali, Mohamed Chokri: Vergleichende Analyse von Kriterien und Modellen der Qualitätssicherung und -entwicklung - Erarbeitung eines modellunabhängigen Qualitätsrahmens für die Selbstevaluation beruflicher Weiterbildungseinrichtungen. Dissertation, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufspädagogik 2004.

Gulbins, Annerose: Kommentar und Nachfragen aus Sicht der Studierendenschaft. In: Hochschulrektorenkonferenz- Die Stimme der Hochschulen- Projekt Qualitätssicherung- Beiträge zur Hochschulpolitik, 10/2005: Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Bonn: HRK 2005, S. 31-38.

Haenisch, Hans: Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Forschung. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? 1. Auflage, Hamburg: Bergmann+ Helbig Verlag GmbH 1989, S. 32-46.

Hammel, Walter: Wege der Bildung. Geschichte des Bildungsverständnisses. Hamburg: Verlag Dr. Kovač 1996. Band 49.

Hartz, Stefanie; Meisel, Klaus: Qualitätsmanagement. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. 2004.

Harvey, Lee; Green, Diana: Qualität definieren. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2000, S. 17-39. Zeitschrift für Pädagogik; Band 41.

Heipcke, Klaus: Bildung, eine Frage des Überlebens? In: Heipcke (Hrsg.): Hat Bildung noch eine Zukunft? Herausforderungen angesichts der gefährdeten Welt. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989, S.15-28

Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2000, S. 7-14 Zeitschrift für Pädagogik; Band 41.

Hener, Yorck: Qualitätsmanagement in Hochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz-Die Stimme der Hochschulen- Projekt Qualitätssicherung- Beiträge zur Hochschulpolitik, 9/2004: Evaluation- Ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Bonn: HRK 2004, S. 111-126.

Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. München: Carl Hanser Verlag 1996.

Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 248-250. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006; Band II.

Hochschulrektorenkonferenz: Vorbemerkung. In Hochschulrektorenkonferenz: Qualität an Hochschulen. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 1999, S.5. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/1999.

Hopbach, Achim: Hochschulen im Wandel: Akteure, Interessen, Strategien. In: Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2005, S.13-22. Beiträge zur Hochschulpolitik, 10/2005.

Hopbach, Achim: Qualitätsentwicklung an Hochschulen-Zwischen Autonomie und Rechenschaftslegung. In: Hochschulrektorenkonferenz: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 11-16. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006; Band II.

Hopbach, Achim: Der Qualifikationsrahmen für deutsche Abschlüsse. In: Hochschulrektorenkonferenz: Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 100-112. Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2006.

Hommelhoff, Peter: Qualitätssicherung als Prinzip der Universitätsentwicklung- Universitätsinterne Kompetenzverteilung an der Universität Heidelberg. In: Hochschulrektorenkonferenz: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 248-250. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006; Band II.

Hopfenbeck, W.: Allgemeine Betriebswirtschafts- und Managementlehre: Das Unternehmen im Spannungsfeld zwischen ökonomischen, sozialen und ökologischen Interessen. 13. Auflage, Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie 2000.

Honig, Michael-Sebastian; Joos, Magdalena; Schreiber, Norbert: Qualität in Kindertagesstätten aus der Sicht von Eltern. In: Fried, Lilian; Honig, Michael-Sebastian; Dippelhofer-Stiem, Barbara; Liegle, Ludwig (Hrsg.): Indikatoren der Qualität von Bildungseinrichtungen am Beispiel von Kindertagesstätten: Probleme der Auswahl und Begründung. Dokumentation des Workshops 2001 der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Berichte und Studien aus dem Fach Pädagogik. Universität Trier 2001, S. 45-60.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) and the German Academic Exchange Service (DAAD) (Hrsg.): An international DIES Conference on Experiences in Europe, Southeast Asia, South America, East Africa and the Arab Region. 18-20 June 2007. Bonn: ditges print + more gmbh 2008.

Huber, Ludwig: Zukünftiges Studieverhalten als Evaluation der Universität. In: Hochschulrektorenkonferenz: Evaluation- Ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2004, S. 155-170. Beiträge zur Hochschulpolitik, 9/2004.

Hurrelmann, Klaus(Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf : Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbeck: Rowohlt 1976.

IVESTP Marcory : Organisation pédagogique et administrative, Document interne (unveröff.).

Jackson, Peter; Ashton, David: ISO 9000. Der Weg zur Zertifizierung. 2. Auflage, Landsberg/ Lech: Verlag Moderne Industrie 1995.

Jarre, Jan: Die Evaluation der Mietrechtsberatung der Verbraucher-Zentrale Nordrhein-Westfalen. In: Stelzer-Rothe: Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag 2008, S. 256-276.

Jaschinski, Christian: Grundlage der Methodik. In: Stelzer-Rothe: Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag 2008, S. 206-226.

Jopp-Nakath, Jörg; Dippelhofer-Stiem, Barbara: Die berufliche Umwelt der Erzieherin als Qualitätsmerkmal. In: Fried, Lilian; Honig, Michael-Sebastian; Dippelhofer-Stiem, Barbara; Liegle, Ludwig (Hrsg.): Indikatoren der Qualität von Bildungseinrichtungen am Beispiel von Kindertagesstätten: Probleme der Auswahl und Begründung. Dokumentation des Workshops 2001 der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Berichte und Studien aus dem Fach Pädagogik. Universität Trier 2001, S 9-19. Band 34.

Jungkind, Wilfried ; Willems, Christian : Vom Leitbild zum Leitbild-Fachbereiche als lernende Organisation. In: Stelzer-Rothe: Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag 2008, S. 364-393.

Kabou, Axelle : Et si l’Afrique refusait le développement ? Paris : L’Harmattan 1992.

Kehm Barbara: Neue Hochschulprofessionen: die „heimlichen“ Manager? In: Hochschulrektorenkonferenz: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 258-265. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006; Band II.

Khelfaoui, Hocine : La science en Afrique à l’aube du 21^{ème} siècle. Rapport final. Paris: IRD 21 décembre 2001.

Keupp, Heiner: Gemeindepsychologische Einmischungen in die Qualitätsdebatte. In: Teuber, Kristin; Stiemert-Strecker, Sigrid; Seckinger, Mike (Hrsg.): Qualität durch Partizipation und Empowerment. Einmischungen in die Qualitätsdebatte. Tübingen: dgvt-Verlag 2000, S. 17-26.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1991.

Klafki, Wolfgang: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002.

Klingberg, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik: Vorlesungen. 5. Auflage. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag 1982.

Knight, Jane: Internationalisation of Higher Education. In: OECD: Quality and Internalisation in higher Education. Paris: OECD Publications 1999, S.13-28.

Knispel, Karl L.: Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Ansätze, Konzepte und Methoden für Anbieter von E-Learning- und Blended Learning-Qualifizierungen. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann 2008.

Knust, Michaela; Hanft, Anke: Rahmenbedingungen des Bildungsmanagements. In: Gessler, Michael (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements: ein Handbuch. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2009, S. 39-65.

Koffi, Tiburce: Côte d'Ivoire, l'agonie du jardin. Du grand rêve au désastre. Abidjan : CEDA/NEI 2006.

Kohler, Jürgen: Quality Culture als Leitungsaufgabe In: Hochschulrektorenkonferenz: Evaluation- Ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2004, S. 57-77. Beiträge zur Hochschulpolitik, 9/2004.

Krempkow, René: Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler 2007. Qualität-Evaluation-Akkreditierung; Band 2.

Kroeber-Riel ; Weinberg, Peter, Gröppel-Klein : Konsumentenverhalten.9. Auflage, München: Verlag Vahlen München 2009.

Kromrey, Helmut: Evaluation von Lehre und Studium - Anforderungen an Methodik und Design. In: Spiel, Christiane (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre. New York, München, Berlin: Waxmann 2001, S. 21-59.

Kromrey, Helmut: Studentische Lehrveranstaltungskritik und Qualitätsmanagement. Studierendenbefragungen in Lehrveranstaltungen: Instrument der Evaluation oder „nur“ der Qualitätsentwicklung? In: Hochschulrektorenkonferenz: Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2005, S. 57-71. Beiträge zur Hochschulpolitik, 10/2005.

Künzel, Rainer: 10 Jahre Evaluation von Lehre und Studium- Erfahrungen und Zukunftsperspektiven. In: Hochschulrektorenkonferenz: Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S.18-32. Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2006.

Ladenthin, Volker: Pädagogische Überlegungen zur Schulqualität und ihrer Evaluation. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Schulqualität. Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2000, S. 14-41

Lämmert, Eberhard: Festvortrag: Universitas und die Hochschulen im Wettbewerb. In: Hochschulrektorenkonferenz: Evaluation- Ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2004, S. 37-54. Beiträge zur Hochschulpolitik, 9/2004.

Landwehr, Norbert; Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK (Hrsg.) : Basisinstrument zur Schulqualität. Systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht. Bern, Schweiz: h.e.p. verlag ag. 2003

Lange, Hermann: Qualitäts- und Standardsicherung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn: Forum Bildung 2001, S. 63-75.

- Lange, Marie- France, Zoungrana, Cécile Marie ; Yaro, Yacouba : Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains. In : D. Dabiré (Hrsg.) : Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours. Dakar : INED 2006, S. 1053-1067.
- Lanoue, Eric: Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality.
- Lauer, Felicia; Einig, Bernhard: Vom Leitbild zur Strategie: Die Entwicklung der Balanced Scorecard an der Universität Mainz. In: Hochschulrektorenkonferenz: Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S.225-235. Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2006.
- Lerchenmüller, Michael : Wissensbilanzen und Balanced Scorecard : eine Einführung. In: Hochschulrektorenkonferenz: Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S.208-216. Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2006.
- Lerner, Franz: Geschichte der Qualitätssicherung. In: Masing, Walter (Hrsg.): Handbuch Qualitätsmanagement. 3. Auflage. München, Wien: Carl Hanser Verlag 1994, S. 17-29.
- Liessmann, Konrad Paul: Wie viel wiegt Wissen? Zur Kritik der evaluierenden Vernunft. In: Schöch, Heidung (Hrsg.): Was ist Qualität? Die Entzauberung eines Mythos. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin 2005, S. 13-30. Band 6.
- Loi No 95-696 du 17 septembre 1995 relative à l'enseignement
- MacBeath, John: A Role for Parents, Students and Teachers in School Self-Evaluation and Development Planning. In: Riley, Kathrin A.; Nuttall, Desmond L.(Hrsg.): Measuring Quality: Education Indivators- United Kingdom and International Perspectives. London, Washington, D.C : The Falmer Press 1993, S. 100-121.
- Martin, Jean-Yves: Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre champ scolaire. In : Cahiers d'Études africaines (Hrsg.) : Changements sociétaux et évolution de l'école. Paris: éditions Ehesse 2003, S. 19-39.
- Mayer, Peter; University of Applied Sciences Osnabrück; German Academic Exchange Service (DAAD); German rector Conference (HRK) (Hrsg.): Management of faculties and departments as mayor challenge in higher education. The DIES International Deans'Course. A workshop with series with from African and Asian universities. Osnabrück: IVD GmbH & Co. KG 2008.
- Meffert, Heribert; Bruhn Manfred: Dienstleistungsmarketing. Grundlagen-Konzepte-Methoden. Mit Fallstudie. 3. Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag 2000.
- Mehrtens, Martin: Personalentwicklung als Element strategischer Steuerung und kritischer Erfolgsfaktor für eine nachhaltige (Qualitäts-)Entwicklung (in) der Universität. In: Hochschulrektorenkonferenz: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 251-257. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006; Band II.

Meister, Ulla; Meister, Holger: Kundenzufriedenheit im Dienstleistungsbereich. München, Wien: Oldenbourg 1996.

Meyer, Anton; Mattmüller, Roland :Qualität von Dienstleistungen. Entwurf eines praxisorientierten Qualitätsmodells. In: Marketing- Zeitschrift für Forschung und Praxis, 9. Jg. 1987, S. 187-195.

Michalk, Barbara ; Rütter, Brigitte ; Richter, Heike : Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Projekt Qualitätsmanagement. Bonn : Hochschulrektorenkonferenz 2007. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2007.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique : Évaluation des Établissements Privés d'Enseignement Supérieur (Grandes Écoles), Classement 2008 (3è édition).

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique : Le guide de l'étudiant des Grandes Écoles 2009-2010.

Mittag, Sandra: Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre. Münster, München, Berlin: Waxmann 2006.

Mühlbacher, Hans: Die Führung einer Fakultät als Marke. In: Welte, Heike; Auer, Manfred; Meister-Scheytt, Claudia (Hrsg.): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. 2. Auflage, München, Mering: Rainer Hampp Verlag 2006, S.85-97. Universität und Gesellschaft; Band 4.

Müller-Böling, Delft; Berthold, Christian; Buch, Florian: Qualitätsermittlung, Qualitätssicherung und Qualitätserhöhung. In: Benz, Winfried; Kohler, Jürgen; Landfried, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen-Akkreditierung sichern- Profil schärfen. Stuttgart: Raabe Verlag 2004. Kapitel C1.2

Müller, Florian H.: Studierende motivieren. In: Hawelka, Birgit; Hammerl, Marianne; Gruber, Hans (Hrsg.): Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Kröning: Asanger Verlag GmbH 2007, S. 31-43.

Müller, Wilfried: Hochschulentwicklung durch Zielvereinbarungen. In: Hochschulrektorenkonferenz: Evaluation- Ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2004, S. 129-138. Beiträge zur Hochschulpolitik, 9/2004.

Nickel, Sigrun; Zechlin, Lothar: Die Suche nach der optimalen Organisationsstruktur. Zur Reform der dezentralen Ebene in Universitäten. In: Welte, Heike; Auer, Manfred; Meister-Scheytt, Claudia (Hrsg.): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. 2. Auflage, München, Mering: Rainer Hampp Verlag 2006, S.47-59. Universität und Gesellschaft; Band 4.

Nuissl, Ekkehard: Bildung. In: Federighi, Paolo; Nuissl, Ekkehard: Weiterbildung in Europa. Begriffe und Konzepte. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2000, S. 35-36.

Organisation pédagogique et administrative de GECOS Formation, document interne.

Organisation pédagogique et administrative d'IVESTP- Marcory, document interne.

Organisation pédagogique et administrative de Pigier Côte d'Ivoire, document interne.

Ostini, Marino: Die OECD-UNESCO „Guidelines“ zur Qualitätssicherung von Studienangeboten im Grenzüberschreitenden Hochschulbereich In: Hochschulrektorenkonferenz: Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S.119-124. Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2006.

Pasternack, Peer: Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente. Wittenberg: HoF Wittenberg- Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2004.

Patry, Jean-Luc: Qualität des Unterrichts als Komponente von Schulqualität. In: Specht, Werner; Thonhauser, Joseph (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck; Wien: Studien Verlag 1996, S. 58-94.

Pätzol, Günter (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung 1992.

Pellert, Ada: Die Leitung von Universitäten oder die Herausforderung Hochschulmanagement. In: Welte, Heike; Auer, Manfred; Meister-Scheytt, Claudia (Hrsg.): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. 2. Auflage, München, Mering: Rainer Hampp Verlag 2006, S.47-59. Universität und Gesellschaft; Band 4.

Pelinka, Anton: Die (veränderte)Kultur bildungspolitischer Entscheidungen. In: Specht, Werner; Thonhauser, Joseph (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck; Wien: Studien Verlag 1996, S. 22-36.

Petermann, Franz.; Noack, Herbert. : Nicht-reaktiver Meßverfahren. In: Roth, Erwin; Holling, Heinz (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH 1999, S. 440-460.
Posch, Peter: Entwicklungstendenzen der Kultur des Lehrens und Lernens. In: Specht, Werner; Thonhauser, Joseph (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck ; Wien : Studien-Verlag 1996, S. 38-55.

Pigier Côte d'Ivoire : Récapitulatif Résultats du BTS 2005-2008, document interne

Pigier Côte d'Ivoire : Organisation pédagogique et administrative 2009. Document interne

Proteau, Laurence : Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables. In : Cahiers des Sciences Humaines, 3, vol. 31. Bondy : Orstom 1995. S. 635-653.

Radtke, Philip: Das Berliner Modell zur Umsetzung von TQM. In : Kamiske, Gerd F.: Der Weg zur Spitze. Business Excellence durch Total Quality Management. Der Leitfaden. 2. Auflage. München, Wien: Carl Hanser Verlag 2000. S 43-145.

Ramlow, E. ; Reisse, W. ; Zimmer, G.: Normen zum Qualitätsmanagement – DIN EN ISO 9000. Informationsvorlage für den Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, 1995. In: Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Berlin; Bonn, 1998, S. 7-24.

Rapport national sur le développement de l'éducation en Côte d'Ivoire. Ministère de l'éducation nationale. Abidjan : Aout 2001.

Rapport final. Conférence d'états africains sur le développement de l'éducation en Afrique. Addis-Abéba 15-25 mai 1961.

Rauhut, Burkhard: Begrüßung. In: Hochschulrektorenkonferenz: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 285-287. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006; Band I

Récapitulatif Résultats du BTS 2005-2008, document interne à Pigier Côte d'Ivoire.

Reissert, Reiner; Konnerth, Tania: Erfolgsfaktoren für die interne und externe Evaluation: In: Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland- Stand und Perspektiven. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 1998, S. 197- 214. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/1998.

Reuhl, Günter: Wissenschaftskonkurrenz. Hochschulorganisation in den USA, Europa und der Sowjetunion. Frankfurt/ Main, New York: Campus Verlag 1992.

Richter, Roland (Hrsg.): Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Lehr-evaluation. Neuwied; Kriftel, Berlin: Luchterhand 1994.

Riecke-Baulecke, Thomas: Effizienz von Lehrerarbeit und Schulqualität. Zielklarheit, Transparenz, und Prozessoptimierung- Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung. 1. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2001.

Rindermann, Heiner: Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2009. Psychologie; Band 42.

Roloff, Sighard: Prüfungen in der Hochschullehre. In: Stelzer-Rothe: Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag 2008, S. 308-342.

Rückemann, Gustav: Was bedeutet die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems für Hochschulen? In: Hochschulrektorenkonferenz: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 73-80. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006; Band II.

Sandberg, Berit: Kommentar. In: Hochschulrektorenkonferenz: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 106-113. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006; Band I

Sangaré, Moussa : Crise ivoirienne, ma réponse à Blé Goudé. Paris : Edilivre 2009.

Scharnbacher, Kurt; Kiefer, Guido: Kundenzufriedenheit. Analyse, Messbarkeit, Zertifizierung. 2. Auflage. München, Wien: Oldenbourg 1998.

Scharnhorst, Erna; Walther, Rosemarie: Lehrer und Eltern als Partner im Erziehungsprozess. Berlin: Volk und Wissen 1987.

Scheytt, Tobias: Potentiale der DIN EN ISO 9000 ff.-Norm für die Qualitätssicherung in Hochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz: Qualität messen- Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2005, S. 136- 142. Beiträge zur Hochschulpolitik, 6/2005.

Schöch, Heidung (Hrsg.): Was ist Qualität? Die Entzauberung eines Mythos. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin 2005. Band 6.

Schratz, Michael: Die neue Qualität von Schulleitung. Schule als lernende Organisation. In: Specht, Werner; Thonhauser, Joseph (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck; Wien: Studien Verlag 1996, S. 173-222.

Schreckenberger, Wilhelm: „Guter“ Unterricht-„schlechter“ Unterricht. 2. Auflage. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH 1984.

Schulze, Theodor: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess- Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen. In: Fröhlich, Volker; Göppel, Rolf (Hrsg.). Gießen: Psychozial-Verlag 2006, S. 28-49.

Sigel, Richard: Qualität in Grundschulen. Ihre Merkmale und Evaluation mittels mehrmethodischer Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen. 1. Auflage, Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt 2001.

Siebert, Horst: Motivationen. "Oft ist mir völlig unklar, weshalb die Teilnehmer an meinem Kurs teilnehmen- der Kursinhalt interessiert sie jedenfalls herzlich wenig"-Das Problem der Motivationen. In: Müller, Kurt R. (Hrsg.): Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Mitarbeiter/-innen im Bereich von Training und Kursleitung. 4. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz 1992, 176-188.

Simon, Sidney B.; Olds, Sally Wendkos: Familientraining: Werte klären, entscheiden lernen; 80 Interaktionsspiele. München: Pfeiffer 1978.

Sims, Ronald R.; Sims, Serbrenia J.: Toward an Understanding of Total Quality management: Ist Relevance and Contribution to Higher Education. In: Ronald R. Sims; Serbrenia J. Sims (Hrsg.): Total Quality Management in Higher Education. Is It working? Why or why not? USA: Greenwood Publishing Group, Inc. 1995, S.1-21.

Soellner, Renate; Braun, Edith; Gusy, Burkhard: Lehrevaluation aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Das Berliner Evaluationsinstrument für Kompetenzen. In: Hochschulrektorenkonferenz: Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2005, S. 72-80. Beiträge zur Hochschulpolitik, 10/2005.

Specht, Werner; Thonhauser, Joseph (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck; Wien: Studien Verlag 1996.

Spiel, Christiane; Gössler, Martin: Zwischen Selbstzweck und Qualitätsmanagement- Quo vadis, evaluatione? In: Spiel, Christiane (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre. New York, München, Berlin: Waxmann 2001, S. 9-20.

Stangel-Meseke, Martina: Lernvoraussetzungen. In: Stelzer-Rothe: Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag 2008, S. 59-113.

Steffens, Ulrich; Bargel, Tino: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH &Co. 1993.

Stelzer-Rothe, Tomas: Grundsätzliche Gedanken zum Stellenwert der Hochschullehrer oder: was ist eigentlich ein Professor/eine Professorin? In: Stelzer-Rothe: Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag 2008, S. 21-29.

Stelzer-Rothe, Tomas: Befunde der Lernforschung als Grundlage des Hochschullehrens und -lernens. In: Stelzer-Rothe: Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag 2008, S. 32-57.

Stephan, Petra: Chancen, Ansatzpunkte und Wege einer effektiven Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung. Bilanz und Ausblick. In: QUEM -report: Qualitätssicherung der Weiterbildung. Schriften zur beruflichen Weiterbildung in den neuen Bundesländern. Heft 8. Berlin, 1993. S. 5-61.

Tauch, Christian: Ein Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum. In: Hochschulrektorenkonferenz: Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S.113-118. Beiträge zur Hochschulpolitik, 8/2006.

Teichler, Ulrich; Hartung, Dirk; Nuthmann, Reinhard: Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft. Wissenschaftliche Erklärungsansätze, bildungspolitische Konzeptionen und internationale Entwicklungstendenzen. 1. Auflage, Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1976.

Teichler, Ulrich: Was ist Qualität?. In: Hochschulrektorenkonferenz- Die Stimme der Hochschulen- Projekt Qualitätssicherung- Beitrag zur Hochschulpolitik, 1/2006 Band 1: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Bonn: HRK 2006, S.168-184. Band 1.

Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, R. : Beltz, Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz 2007.

Terhart, E. :Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 46. Jg., Nr. 6, S. 809-829.

Terhart, Ewald: Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt 2002.

Tietze, Wolfgang: Qualitätsfeststellung und Qualitätsentwicklung im Elementarbereich. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn: Forum Bildung 2001, S. 52-62.

Tillmann, Klaus-Jürgen: Einführung. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? 1. Auflage, Hamburg: Bergmann+ Helbig Verlag GmbH 1989. S. 7-13.

Tillmann, Klaus-Jürgen; Vollstädt, Witlof: Bildungsforschung im politischen Auftrag: eine Einführung. In: Tillmann, Klaus-Jürgen; Vollstädt, Witlof (Hrsg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 9-16. (Reihe Schule und Gesellschaft; Band 27).

Timmermann, Dieter; Witthaus, Udo: Qualitätsmanagement der betrieblichen Bildung zwischen innovativer Regelhaftigkeit und Qualitätsbluff ? In: Timmermann, Dieter; Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Zimmermann, Doris A. :Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. 1. Auflage, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 1996, S. 107-109.

Thonhauser, Josef: Neuere Zugänge der Forschung zur Erfassung von Schulqualität. In: Specht, Werner; Thonhauser, Joseph (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck; Wien: Studien Verlag 1996, S. 394-425.

Vanga, Adja Ferdinand; Kouacou, Anzian; Sika, Lazare: La violence à l'école en Côte d'Ivoire : quelle implication des syndicats d'étudiants et élèves ? Colloque international Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique. Yaoundé, 6 au 10 mars 2006.

Varbelow, Dirk: Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen. Marburg: Tectum Verlag 2003.

Vollstädt, Witlof; Tillmann, Klaus-Jürgen; Rauin, Udo; Höhmann, Katrin; Tebrügge, Andrea: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich 1999. Schule und Gesellschaft, Band 18.

Warnecke, Günter: Begrüßung und Eröffnung- Professor Dr. Günter Warnecke- Präsident der Universität Kaiserslautern. In: Hochschulrektorenkonferenz: Qualität an Hochschulen. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 1999. Beitrag zur Hochschulpolitik 1/1999. S.7-13.

Wasser, Iring: Bildung und Demokratie. Bundesstaatliche Strategien zur Förderung der Chancengleichheit im amerikanischen Bildungswesen. Hamburg: Verlag Dr. Kovač 1997. Band 56.

Watzlawik, Paul: Grundlagen der Kommunikation in der Hochschullehre. In: Stelzer-Rothe: Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag 2008, S. 114-139.

Weber, Wolfgang: Aufbauorganisation: Leitungsstrukturen von Hochschulen, am Beispiel der Fakultät Wirtschaft- und Sozialwissenschaften der Universität Hamburg. In: Hochschulrektorenkonferenz: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 239-247. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006; Band II.

Wessel, Hartmut: Probleme des Qualitätsmanagements aus der Sicht von Unternehmensberatung. In: Timmermann, Dieter; Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Zimmermann, Doris A. :Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. 1. Auflage, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 1996, S. 35-42.

Wiater, Werner: Theorie der Schule. 2. Auflage, Donauwörth: Auer 2006. Prüfungswissen - Basiswissen Schulpädagogik.

Wiesner, Gisela (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Weiterbildung durch Professionalität des Personals. Hamburg, Dresden: Verlag Moderne Studieren 1995. (Arbeit, Bildung, Beruf; Band 5).

Wiesner, Gisela: Bildungsmanagement. Merkblätter. Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufspädagogik. Hochschulschriften 2005/2006 (unveröff.).

Wiesner, Gisela: Erwachsenenpädagogischer Prozess- Teil 2. Merkblätter. Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Berufspädagogik. Hochschulschriften 2010 (unveröff.).

Wilhelmi, Hans Herbert: Bildung und Wohlstand- ein altes Thema neu beleuchtet. In: F.-Th. Gottwald; Rinneberg, C.; Wilhelmi, H.H.(Hrsg.): Bildung und Wohlstand. Auf dem Weg zu einer verträglichen Lebensweise. Niedernhausen: Elektra Reprographischer Betrieb GmbH o. J. , S. 10-13.

Willems, Christian: Grundlagen des Konfliktmanagements in der Hochschullehre. In: Stelzer-Rothe: Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag 2008, S. 140-167.

Winkel, Rainer: Was macht eine Schule zu (k)einer guten Schule? In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? 1. Auflage, Hamburg: Bergmann+ Helbig Verlag GmbH 1989, S. 26-31.

Wistinghausen, von Eckard: Was ist Qualität?, Wie entsteht sie und wie ist sie nachzuweisen? Versuche zur Qualitätsfindung im Feldgemüsebau. Darmstadt: Verlag „Lebendige Erde“ 1979.

Wittwer, Wolfgang: Qualität als Idee. In: Timmermann, Dieter; Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Zimmermann, Doris A.: Qualitätsmanagement in der betrieblichen Bildung. 1. Auflage, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 1996, S. 7-11.

Witzenbacher, Kurt: Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule. Anregungen und Beispiele für einen hauptschulgemäßen Unterricht. 1. Auflage Oldenburg: Prögel 1985. (Prögel-Bücher; Band 114).

Wolf, Bernhard: Das Wohl des Kindes ist die Richtschnur für Qualität. In: Fried, Lilian; Honig, Michael-Sebastian; Dippelhofer-Stiem, Barbara; Liegle, Ludwig (Hrsg.): Indikatoren der Qualität von Bildungseinrichtungen am Beispiel von Kindertagesstätten: Probleme der Auswahl und Begründung. Dokumentation des Workshops 2001 der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Berichte und Studien aus dem Fach Pädagogik. Universität Trier 2001, S. 35-44.

Wolff, Rolf: Universitätsmanagement als emergente Profession. Zur Konstituierung einer reflexiven Führungspraxis in der europäischen Universität. In: Welte, Heike; Auer, Manfred; Meister-Scheytt, Claudia (Hrsg.): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. 2. Auflage, München, Mering: Rainer Hampp Verlag 2006, S.35-45. Universität und Gesellschaft; Band 4.

Woodhouse, David: Quality and Quality Assurance. In: OECD (Hrsg.): Quality and Internalisation in higher Education. Paris: OECD Publications 1999, S. 29-44.

Wörner, Alexander: Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.

Ziegele, Frank: Zielvereinbarungen als Kern des „Neuen Steuerungsmodells“. In: Hochschulrektorenkonferenz: Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Projekt Qualitätssicherung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 77-105. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2006; Band I.

Zink, Klaus J.; Seibert, Sven: ISO, TQM, EFQM und andere Verfahren. In: Benz, Winfried (Hrsg.); Kohler, Jürgen (Hrsg.); Landfried, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen! . [Teil] E. Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements. Qualitätsmessung und Iteration. Berlin: Raabe 2007, S. 1-22.

Internetseiten

AGEPE: Missions. <http://www.agepe.ci/?parcours=missions>. 30.03.2010.

Akkreditierungsrat: Funktionsweise des Systems.
<http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=9>, 23.06.2011.

Arnold, Eva. (2003): Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehre: Anforderungen und Strategien auf der Ebene der Fachbereiche. Beitrag im Evaluations-Netzwerk des Hochschulinformationssystem, Juli 2003. http://www.hrk.de/de/download/dateien/08-2003_-_Qualitaetsentwicklung_Bereich_Lehre_Anforderungen_und_Strategien_auf_FB_Ebene_-_Arnold.pdf. 04.05.10.

Auscher, Pascal : Quelques Informations sur la transition M.S.T.P.-A.E.R.E.S. 47. SMF – Gazette – 114, octobre 2007.
http://smf.emath.fr/Publications/Gazette/2007/114/smf_gazette_114_47-49.pdf, 2.11.2009.

Ayewa, Noël Kouassi: La scolarisation en côte d'Ivoire.
<http://www.bibliotheque.refer.org/livre244/l24424.pdf>, 31.10.2010.

Bäumel-Rossnagl, Marie-Anna: Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität- Was macht den Menschen "menschlich" ? Wie ist Schulqualität durch Menschen und Menschliches bedingt? Wie kann Schulqualität heute die Menschen wieder menschlicher machen? München. <http://www.baeuml-rossnagl.de/Schulqualitaet.pdf>, 2002. 10.06.2009
<http://www.baeuml-rossnagl.de/Ethik-Lehrerprofessionalitaet.html>).

Bergen-Kommuniqué,
http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/bergen_kommunique_170505.pdf?CFID=14442409&CFTOKEN=13299718, 28.10.2009.

Berliner-Kommuniqué,
http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/BerlinCommunique_Deutsch.pdf?CFID=14442409&CFTOKEN=13299718, 28.10.2009.

Bih, Emile ; Berthe, Zakaria ; Koné, Raoul Francois-Xavier ; Okon, Guy Michel : Banque Mondiale, (Rocare): Analyse de l'incidence du soutien public au secteur privé de l'éducation. Abidjan: http://www.rocare.org/soutien_public_secteur_privé_ci2003.pdf 2003, 08.08.2010.

Bologna- Deklaration, http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf, 28.10.2009.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Fachausschuss 2 der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter: Qualitätsentwicklung in der Jugendarbeit. Ein Beitrag zur aktuellen Fachdiskussion. <http://www.bagljae.de/Stellungnahmen/QE-FA2.pdf>, 07.06.2009.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/hintergrund/bedeutung/index.html 1, 12.07.2011.

CNE : Les missions et les principes d'actions. http://www.cne-evaluation.fr/fr/present/som_mis.htm, 1.11.09.

Constitution de la République de Côte d'Ivoire du 23 juillet 2000. http://democratie.francophonie.org/IMG/pdf/Cote_d_Ivoire.pdf, 22. 03. 2010.

Côte d'Ivoire, Rapport National 1996.

Deutsch-französische interparlamentarische Zeitung/ Journal interparlementaire franco-allemand: Réformes des universités. La France et l'Allemagne face à la demande de formation des étudiants et au défi de la mondialisation. <http://dfzeitungjournalinterparlementaire.wordpress.com/2008/06/10/reformes-des-universites/>. 17.11.2010.

Despriv : Liste effective des établissements privés d'enseignement supérieur de type BTS. <http://www.educarriere.info/contents/ListeBTS.pdf>, 30.03.2010.

Döring, Othmar: Qualität der Weiterbildung: Was leisten Weiterbildungstest? Berlin. <http://www.test.de/filestore/wbt-abschluss-doering.pdf?path=/a2/06/057056c7-9546-4506-a1bb-606c62a29682-file.pdf&key=81208F5DABA251EB7877BDD2ADE4D6F92C82DABE> 2001, 30.05. 2009.

ENSIACET : Qu'est ce qu'une grande école ? Toulouse. http://www.ensiacet.fr/Web_A7/ENSIA7_FR/PRESENTATION/grande_ecole.shtml, 20.10.2010.

Frühwald, Wolfgang : Weltweite Wissenschaft. Zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland im internationalen Vergleich. Ansprache bei der Festveranstaltung der Jungen Akademie am 29. Juni 2001. http://www.diejungeakademie.de/pdf/ansprache01_fruehwald.pdf, 23.06.2009.

Hochschulrektorenkonferenz: Pressemitteilung. Bon 14.Feb. 2007. http://www.hrk.de/de/presse/95_3648.php. 03.08.09.

Hochschulrektorenkonferenz: HRK auf einen Blick. http://www.hrk.de/de/hrk_auf_einen_blick/hrk_auf_einen_blick.php, 2.11.09.

INHPB : www.inphb.edu.ci, 30.04.2008

INRP- Institut National de Recherche Pédagogique. <http://www.inrp.fr/inrp/institut/presentation>, 2.11.2009.

INSAAC. <http://insaac-ci.org/>; 30.06.2011.

Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Aspekte guter Lehre. http://www.zq.uni-mainz.de/ueberuns/mzbeitr/down/01_aspekte. 08.12.2010.

Klingberg, Lothar: Lernen-Lehren-Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/503/pdf/KLINGBER.pdf>, 12.07.2011.

Kouakou, Antoine: Quelles contributions efficaces de l'enseignement supérieur au développement durable des nations ? Le cas de la Côte d'Ivoire. Ouagadougou <http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a2-contribution-kouakou.pdf> 2004, 29.04.2010.

Kultusministerkonferenz. <http://www.kmk.org>.

Kultusministerkonferenz: Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf. 20.08.2009.

Künzel, Rainer: Clusterakkreditierung. http://www.zeva.org/akkred/verfahren/ClusterAkkred_RK.pdf, 02.08.09.

La documentation française : Les organismes indépendants. L'Agence nationale d'accréditation et d'évaluation en santé (ANAES). <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/evaluation-politiques-publiques/organismes-independants.shtml>, 2.11.2009.

Lange, Marie-France: Systèmes scolaires et développement: Discours et pratiques. Paris <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/043105.pdf> 1990, 31. 05.2009.

Manso, Lasm : Definition de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire après l'indépendance. In : Sato, Akira ; Manso, Lasm ; Adiko, Aimée: Inventaire de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire. No 8/2003. <http://www.ide.go.jp/English/Publish/Download/Ars/08.html>, 24.03.2010.

Massicote, Guy : La réforme de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire : Bilan et perspectives, Banque mondiale, février 1997. <http://obelix.uqss.uquebec.ca/est/9702-24a.htm>, 23.03.2010.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : L'évaluation globale du système éducatif. <http://www.education.gouv.fr/cid265/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html>, 23.06.2011.

Ministère délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche. Mission Scientifique, Technique et Pédagogique (M.S.T.P). <http://www2.enseignementsup-recherche.gouv.fr/mstp/index.htm>, 25.04.2010.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique : http://www.mesrsci.com/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=6, 25.04.2010.

Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche. Rentrée universitaire 2006. Dossier de presse : La création de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES).

<http://media.education.gouv.fr/file/87/4/2874.pdf>, 2.11.2009.

Ministère Education Nationale : L'évaluation globale du système éducatif. <http://www.education.gouv.fr/cid265/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html>, 02.11.09.

Najman, Dragoljub: Le programme d'éducation télévisuelle de la Côte d'Ivoire (PETV), 1968-1981. http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/NAJMAN_2.PDF, 31.03.2010.

Odounfa, A. : Le défi de l'Education Pour Tous en Côte d'Ivoire. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146821f.pdf>. 1.05.2010.

Organisation de l'enseignement supérieur, [http : //www.comores-togo.com/fichiers/cotedivoire.pdf](http://www.comores-togo.com/fichiers/cotedivoire.pdf), 23.03.2010.

Rapport National sur le Développement Humain 2004, <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Cote%20Ivoire/Cote%20Ivoire%20HDR%202004.pdf>, 30.06.2011.

Roger, Jacques : Côte d'Ivoire : Fesci, syndicat ou mafia ? In : IvoireNews.net. 2010. <http://ivoirenews.net/info24/tld/6350.html> 2010, 04.07.2001.

Sato, Akira ; Manso, Lasm ; Adiko, Aimée: Inventaire de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire. No 8/2003. <http://www.ide.go.jp/English/Publish/Download/Ars/08.html>, 24.03.2010.

Schmidt, Michael: Was ist Bildung wirklich? Ein Begriff zwischen Vision und Wirklichkeit. Labyrinth 85/ 2005 DGhK. (http://www.dghk.de/laby85/85_schmidt_bildung.pdf). 25.05.2009.

Teichler, Ulrich: Was ist Qualität. <http://www.hrk.de/de/download/dateien/Teichler.pdf>. 14.12.2010.

UEMOA : Étude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA. Rapport final novembre 2004. <http://www.uemoa.int/Publication/2005/RapportEnsSupPI.pdf>. 1.05.2010.

UNESCO : Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle : visions et actions. Paris. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm 1998 , 23.03.2.10.

UNO, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Generalversammlung 10. Dezember 1948, Resolution 217 A (III). http://www.kuenzi.com/index_htm_files/menschenrechte.pdf, 22.03.2010.

Université d'Abobo-Adjamé : www.uabobo.ci, 30.04.2008

Université de Bouaké La Neuve : www.ubouake.ci, 30.04.2008

Université de Cocody : www.ucocody.ci, 30.04.2008

Vanga, Adja Ferdinan; Kouacou, Anzian; Sika, Lazare: La violence à l'école en Côte d'Ivoire : quelle implication des syndicats d'étudiants et élèves? Yaoundé. <http://www.rocare.org/Vanga.pdf> 2006, 08.08.2010.

Weber, Max: Wissenschaft als Beruf. Vortrag 1919. <http://www.wsp-kultur.uni-bremen.de/summerschool/download%20ss%202006/Max%20Weber%20-%20Wissenschaft%20als%20Beruf.pdf>. 02.08.09.

Zanou Benjamin; Nyankanwindemera, Albert; Kima, Narcisse: Stratégies éducatives en milieu émigré en côte d'Ivoire.
http://www.cicred.org/Eng/Seminars/Details/Seminars/education/ACTES/Res_Zanou.PDF, 28.10.2010.

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (Hannover): <http://www.zeva.org>.

Anlagenverzeichnis

Anlage 1	Autorisation de recherche 2009
Anlage 2	Karte der Republik von Côte d'Ivoire
Anlage 3	Basilique Notre de Dame de la Paix von Yamoussoukro
Anlage 4	Liste der privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire
Anlage 5	Liste der Akkreditierungsagenturen in Deutschland
Anlage 6	Ivorische private Hochschulen im Vergleich bezüglich Zugänglichkeit, Ausstattung und sanitäre Einrichtung
Anlage 7	Ivorische private Hochschulen im Vergleich bezüglich der Organisationsstruktur, Infrastruktur und Ausbildungsstudiengänge
Anlage 8	Fragebögen zur Ermittlung der fachlichen Kompetenz des Verwaltungspersonals
Anlage 9	Fragebögen für die Lehrerschaft zur Ermittlung der Professionalität der Verwaltung
Anlage 10	Fragebögen für die Lehrerschaft zur Ermittlung ihrer pädagogischen Kompetenz
Anlage 11	Interview mit dem Direktor des Studiums von Pigier Côte d'Ivoire
Anlage 12	Interview mit dem Direktor des Studiums von ESK II Plateau
Anlage 13	Interview mit dem Direktor des Studiums von GECOS Formation
Anlage 14	Fragebögen für Studenten zur Ermittlung der pädagogischen Kompetenz der Lehrer
Anlage 15	Hospitationsbogen zur Ermittlung der pädagogischen Kompetenz von Lehrenden
Anlage 16	Beobachtungsbogen zur Ermittlung der Räumlichkeit bzw. Ausstattung und der geographischen Lage der Einrichtungen
Anlage 17	Interview mit dem DESPRIV, der Direktion des privaten Hochschulwesens und Vorsitzenden der „Kommission Lehrplan“
Anlage 18	Fragebögen an die Leitung ausgewählter Unternehmen der CEGCI
Anlage 19	Hochschulabschlüsse der Côte d'Ivoire
Anlage 20	Interview mit der AFESPPCI
Anlage 21	Leitbild der NHCI
Anlage 22	Fragebogen zur Evaluation des Lehr- und Verwaltungspersonals an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire

Anlage 1: Autorisation de Recherche 2009

Anlage 2: Karte der Republik Côte d'Ivoire



Anlage 3 : Basilique Notre de Dame de la Paix von Yamoussoukro



Anlage 4: Liste der privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire

1. **ESIAS ADAMA SANOGO**
2. **HETEC** (Hautes Etudes Technologiques et Commerciales)
3. **ISSF** (Institut Supérieur Sainte Foi)
4. **ISCT** (Institut Supérieur Commercial et Technique)
5. **ISIE** (Institut Supérieur d'Informatique et d'Electronique)
6. **ISPH** (Institut Supérieur Privé Horeb)
7. **AGITEL FORMATION**
8. **CESTIA – 2 EP**
9. **CESTIA- EFIT** (Ecole de Formation Industrielle et Tertiaire)
10. **CFC** (Centre de Formation des Cadres)
11. **CMAM-CI** (Conservatoire Méthodiste des Arts et des Métiers de Côte d'Ivoire)
12. **Groupe ESC – Abidjan** (Ecole Supérieure de Commerce)
13. **ISCM** (Institut Supérieur de Commerce et de Management)
14. **ESGC** (Ecole Supérieure de Gestion et de Communication)
15. **ESTP LE JOURDAIN**
16. **ECOLE SUPERIEURE LE JOURDAIN**
17. **ESK** (Ecole Supérieure de Commerce et de Gestion) Cocody Angré
18. **ESSECT POINCARRE**
19. **ESTAM** (Ecole Supérieure des Technologies Avancées et de Management)
20. **ESTEAI**
21. **EIGM** (Ecole Internationale de Gestion et de Management)
22. **GROUPE CGE** (Groupe de Formation en Commerce et Gestion des Entreprises)
23. **GROUPE ETEP COCODY**
24. **Groupe CSI-Polytechnique** (Groupe Conseils et Stratégies International
Pole Polytechnique)
25. **GEA** (Groupe Ecole Abidjan)
26. **Groupe EDHEC** (Groupe Ecole des Hautes Etudes)
27. **HEC-LA ROCHE** (Hautes Etudes Commerciale)
28. **HESTEFIC** (Hautes Etudes des Sciences Technologiques, Economiques,
Financières et Commerciales)

29. **HEI-STG** (Institut des Hautes Etudes Internationales en Sciences et Techniques de Gestion)
30. **ICOGES** (Institut de communication d'études Scientifiques)
31. **ICS** (Institut du Conservatoire des Sciences de Gestion)
32. **IFSM** (Institut de Formation Sainte Marie)
33. **IHEM/SO** (Institut des Hautes Etudes de Commerce et de Mangement)
34. **IPAAM** (Institut Panafricain des Arts et Métiers)
35. **2IFE** (Institut International de Formation en Entrepreneuriat)
36. **INSCA** (Institut Supérieur de la Culture et des Arts)
37. **IHES-Avicenne** (Institut des Hautes Etudes Supérieures AVICENNE)
38. **INSSA** (Institut Supérieur des Sciences Appliquées)
39. **IRSPE/KIBIO** (Institut de Recherche en Sécurité et Protection de
l'Environnement du Groupe KIBIO)
40. **ISCJJ ORLY** (Institut Supérieur des Carrières Juridiques et Judiciaires Orly)
41. **ISGEMA** (Institut Supérieur de Gestion d'Economie et de Management)
42. **ISG YOH** (Institut Supérieur de Gestion Yoh)
43. **ISMAD** (Institut Supérieur de Management et de Développement)
44. **IST SAINT-JACQUES** (Institut Supérieur Technique Saint-Jacques)
45. **ISTP** (Institut Supérieur Technique Professionnel)
46. **ITES** (Institut de Technologies et de Spécialités 2 Plateaux)
47. **MISA** (Management Informatique Sport et Arts)
48. **SUP'ELITE**
49. **Afrique Formation**
50. **AGH** (Académie de Gestion Hôtelière)
51. **CESA** (Centre d'Etudes Supérieures des Affaires)
52. **Groupe Scolaire « ENTENTE »**
53. **ISATECH**
54. **IST Sainte Thérèse** (Institut Supérieur Technique Ste Thérèse)
55. **IST LA COLOMBE** (Institut Supérieur Technique LA COLOMBE)
56. **ESMA** (Ecole de Spécialité Multimédia d'Abidjan)
57. **ESTP Béreté** (Ecole Supérieure Technique et Professionnelle BERETE)
58. **EST-LOKO** (Ecole Supérieure de Technologie)
59. **EURO – FORMATION**
60. **GIA** (Groupe Ivoire Académie)

61. **GROUPE ESACOM** (Ecole Supérieure Africaine de Commerce)
62. **HEGES** (Hautes Etudes en Gestion, Banque, Assurance et Commerce)
63. **Institut Supérieur – EZ**
64. **INTELLECT AFRIQUE**
65. **ISFOP** (Institut Supérieur de Formation Professionnelle)
66. **ISLP-LOKO** (Institut Supérieur Le Progrès)
67. **ISLF-LOKO** (Institut Supérieur La Fontaine)
68. **ISTTA** (Institut Supérieur Tertiaire et Technologique Appliqués)
69. **ITA** (Institut des Technologies d'Abidjan)
70. **ISSET** (Institut Supérieur de l'Enseignement Technique)
71. **IVESTP** (Institut Voltaire de l'Enseignement Supérieur
Technique et Professionnelle)
72. **CESA** (Centre d'Etudes Supérieures des Affaires d'Abidjan)
73. **CSNDP** (Cours de Secrétariat Notre Dame du Plateau)
74. **ECOFORP-A** (Ecole de Formation et de Recyclage Professionnel
Pédagogique et Administratif)
75. **ESBTP** (Ecole Supérieure du Bâtiment et des Travaux Publics)
76. **EPCCI** (Ecole Pratique de la Chambre de Commerce et d'industrie
de Côte d'Ivoire)
77. **ESC-CASTAING** (Ecole Supérieure de Commerce CASTAING)
78. **ESCGE** (Ecole Supérieure de Commerce Et de Gestion d'Entreprise)
79. **ESCI** (Ecole Supérieure de Commerce et d'Industrie)
80. **ESIC Afrique**
81. **ESICOM** (Ecole Supérieure d'Informatique et de Commerce)
82. **ESTTA LOKO** (Ecole Supérieure Tertiaire et de Technologie Appliqués)
83. **GECOS Formation ABIDJAN**
84. **ETEP** (Ecole Technique d'Enseignement Professionnel)
85. **GROUPE CEFIAT** (Plateau Avenue Crossons Duplessis Face CNPS)
86. **GROUPE IFPG/ISFPT** (Institut Supérieur de Formation Professionnelle et
Technique)
87. **HEC-LA ROCHE** (Hautes Etudes Commerciale la Roche)
88. **INSMA** (Institut Supérieur Maizi)
89. **IPAC** (Institut pour la promotion des Arts Conservatoires)

90. **IPKN** (Institut Polytechnique KOKO N'GUESSAN)
91. **ISFMI** (Institut Supérieur de Formation aux Métiers de l'Informatique)
92. **IST-CI** (Institut Supérieur de Technologie de Côte d'Ivoire)
93. **ISFOP Optique LOKO** (Institut Supérieur de Formation Professionnelle Optique)
94. **Institut Supérieur Technique RACINE**
95. **PHYBE Organisation**
96. **PIGIER COTE D'IVOIRE**
97. **BLM ISACOM**
98. **IHPT** (ESAM Treichville)
99. **INSTEC**
100. **ISCC** (Institut Supérieur des Carrières Commerciales)
101. **ISP-NDP** (Institut Supérieur Professionnel Notre Dame de la Paix)
102. **ESAM VRIDI**
103. **ESCG- LA SORBONNE** (Ecole Supérieure de Commerce et de Gestion La Sorbonne)
104. **ESETP** (Ecole Supérieure Technique et Professionnelle)
105. **ETS EDUFOR**
106. **IESO** (Institut d'Enseignement Supérieur)
107. **IMC** (Institut Marcath)
108. **Institut LKM**
109. **ISAC** (Institut Supérieur Aimé Césaire)
110. **ISGES**
111. **IPTEC LE CHANDELIER** (Institut Pratique des Techniques d'Entreprise et de Commerce)
112. **ESTAN** (Enseignement Supérieur et Technique de l'Autoroute du Nord)
113. **HEC-AD Abidjan**
114. **WILIAM PONTY**
115. **IESTP – Abengourou** (Institut d'Enseignement Supérieur Technique et Professionnel d'Abengourou)
116. **ESC – Abengourou** (Ecole Supérieure de commerce d'Abengourou)
117. **IST-ND St Pierre La Chapelle** (Institut Supérieur Technique Notre Dame de St Pierre La Chapelle)

- 118. **INPRAT**
- 119. **ISAMAT**
- 120. **Institut Presbytérien de Théologie Evangélique de Côte d'Ivoire (IPTECI)**
- 121. **Institut Supérieur Technique Saint Jacques**
- 122. **ISTCJF** (Institut Supérieur des Techniques Comptables, Juridiques et Fiscales)
- 123. **ESSECT POINCARE**
- 124. **Groupe ESC – Bouaké** (Ecole Supérieure de Commerce)
- 125. **EFAC**
- 126. **HETEC** (Hautes Etudes Techniques et Commerciales)
- 127. **Groupe Scolaire Mohamed V)**
- 128. **CESTIA – 2 EP**
- 129. **CFC** (Centre de formation des cadres)
- 130. **ISGC** (Institut Supérieur de Gestion et de Commerce)
- 131. **IFPAM**
- 132. **ISAM** (Institut des Affaires et de Management)
- 133. **IST – Racine** (Institut Supérieur Technique Racine)
- 134. **IDS-MPT** (Institut Domoraud d'Enseignement Supérieur aux Métiers et Professions Techniques)
- 135. **IFPG**
- 136. **ESICOM** (Ecole Supérieure d'informatique et de Commerce)
- 137. **ISSET-AL Ouragahio** (Institut Supérieur d'Enseignement)
- 138. **CPC** (Centre Polytechnique du Centre)
- 139. **INSSA** (Institut Supérieur des Sciences Appliquées)
- 140. **ISCAE** (Institut Supérieur de Commerce et d'Administration des Entreprises)
- 141. **ESAM**
- 142. **ESBTP** (Ecole Spéciale du Bâtiment et des Travaux Publics)
- 143. **ESETEC** (Ecole Supérieure de l'Enseignement Technique et Commercial)
- 144. **HEC-AD N'ZUESSY** (Hautes Etudes Commerciales A. DJEDRI)
- 145. **HEC-AD ASSABOU**
- 146. **HEIC** (Hautes Etudes Industrielles et Commerciales)
- 147. **IHBI** (International High Business Institute)

Anlage 5: Liste der Akkreditierungsagenturen in Deutschland

ACQUIN:	Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Q ualitätssicherungs- I nstitut;
AHPGS:	Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich G esundheit und S oziales;
AKAST:	Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung k anonischer S tiudiengänge;
AQA:	Österreichische Qualitätssicherungsagentur;
AQAS:	Agentur für Q ualitätssicherung durch A kkreditierung von S tiudiengängen;
ASIIN:	Akkreditierungsagentur für S tiudiengänge der I ngenieurwissenschaften, der I nformatik, der N aturwissenschaften und der M athematik;
FIBAA:	F oundation for I nternational B usiness A dministration A ccreditation;
OAQ:	O rgan für Akkreditierung und Q ualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen;
ZEVA:	Z entrale E valuations- und Akkreditierungsagentur Hannover

Anlage 6: Ivorische private Hochschulen im Vergleich bez. Zugänglichkeit, Ausstattung und sanitäre Einrichtung

Gruppen Merkmale	Erste Gruppe: Sehr gute Qualität am Beispiel von Pigier-Côte d'Ivoire	Zweite Gruppe: Gute Qualität am Beispiel von IVESTP Marcory	Dritte Gruppe: ziemlich gute Qualität am Beispiel von ESK II PLATEAUX	Vierte Gruppe: mangelhafte Qualität am Beispiel von GECOS Formation
Geographische Lage	Zugänglich: 5 Min. zu Fuß zum Bus	Zugänglich: 10 Min. zu Fuß zum Bus	Weniger zugänglich: 15 Min. zu Fuß zum Bus	Zugänglich: 5 Min. zu Fuß zum Bus
Ausstattung	ein Lehrerzimmer mit Computern und Internetverbindung	ein Lehrerzimmer,	ein Lehrerzimmer	ein Lehrerzimmer
	35 Unterrichtsräume	35 Unterrichtsräume	25 Unterrichtsräume	14 Unterrichtsräume mit 70 Arbeitsplätzen
	4 Informatikräume mit jeweils 40 Computern alle mit Internetverbindung (ADSL und Radio)	2 Informatikräume	01 Informatikraum	03 Informatikräume mit 30 „Arbeitsplätzen“
	ein Raum „praktischer Aufgaben in Informatik“, -ein spezialisierter Prüfungsraum für die Microsoft- Zertifizierungen und andere Editoren (Adobe Cisco...),	zwei Hörsäle, ein Internetpool,		
	ein audiovisuelle Werkstatt,			01 Werkstatt mit 15 „Arbeitsplätzen“
	Reprographieraum			
		vier Laboren		
	eine Bibliothek, ein Raum für die digitale und physische Dokumentation,	eine Bibliothek	eine Bibliothek	
	ein Krankenzimmer.	ein Krankenzimmer,		
Sanitäre Einrichtung	Benutzbar, gepflegt	Notdürftig, verschmutzt, nicht gepflegt	Benutzbar, gepflegt	verschmutzt, nicht gepflegt, notdürftig

Anlage 7: Ivorische private Hochschulen im Vergleich bezüglich der Organisationsstruktur, Infrastruktur und Ausbildungsstudiengänge

Tab. 1: Ivorische private Hochschulen im Vergleich bezüglich der Organisationsstruktur

Pigier Côte d'Ivoire	IVESTP Marcory	ESK II Plateaux	GECOS Formation
Administrative Leitung -Generaldirektor, -administrativer Direktor, -Verkaufsdirektor -Personalabteilung Pädagogische Leitung -Fortbildungskomitee -Wissenschaftsrat -Direktion des Studiums	-Begründer, -Generaldirektor -Direktor des Studiums, -„Erzieher“, -Verwaltungs- und Finanzabteilung, -Reprographie, -Kabinett Ivestp-Carriere Informatikservice.	-Generaldirektorin -Direktorin der administrativen und finanziellen Angelegenheiten, -Direktor des Studiums -Erzieher -Pädagogische Einheiten -Der Bote	-Begründer, -Generaldirektor, Direktor des Studiums, -Stellvertreter des Direktors des Studiums oder „Censeurs“ (Zensoren) -Buchführer bzw. Finanzdirektor -Verantwortlichen für Außenangelegenheiten und Praktika -Rechtsabteilung -Vermittlungsbüro und Praktikumsbetreuung interne Kontrolle -Verantwortliche für Ausbildung und Arbeitsplanung -Abteilung Marketing und Ingenieur-Niveau, Abteilung Gebühren und Archiv Abteilung Verwaltung und Buchführung

Tab.2 : Ivorische private Hochschulen im Vergleich bezüglich Infrastruktur und Ausstattung.

Pigier Côte d'Ivoire	Ivstp	ESK II Plateaux	GECOS Formation
<ul style="list-style-type: none"> -ein Lehrerzimmer mit Computern und Internetverbindung, -35 Unterrichtsräume, - 4 Informatikräume mit jeweils 40 Computern durchschnittlich alle mit Internetverbindung (ADSL und Radio), -ein Raum „praktischer Aufgaben in Informatik“, -eine Bibliothek -ein Raum für die digitale und physische Dokumentation, -ein audiovisuelle Werkstatt, -ein Reprographieraum, -ein spezialisierter Prüfungsraum für die Microsoft- Zertifizierungen und andere Editoren (Adobe Cisco...), -ein Krankenzimmer - ein Pausenhangar 	<ul style="list-style-type: none"> - ein Lehrerzimmer, -35 Unterrichtsräume, -2 Informatikräume -einen Internetpool, -eine Bibliothek, -zwei Hörsäle, - vier Labore. - ein Krankenhaus, -ein Schulhof, 	<ul style="list-style-type: none"> -ein Lehrerzimmer - 25 Unterrichtsräume - Eine Bibliothek- Ein Informatikraum 	<ul style="list-style-type: none"> - ein Lehrersaal -14Unterrichtsräume mit 70 „Arbeitsplätzen“ -03 Informatikräume mit 30 „Arbeitsplätzen“, -01 Werkstatt mit 15 „Arbeitsplätzen“

Tab. 3: Ivorische private Hochschulen im Vergleich bezüglich Ausbildungsstudiengänge

Pigier Côte d'Ivoire	IVESTP Marcory	ESK II Plateaux	GECOS Formation
-Abitur+2 (BTS:) -Abitur +3 -Abitur +5 (Master und Ingenieurabschluss) in folgenden Richtungen: Buchführung, Informatik, Kommunikation, Handelsverhandlung, International Handel, Sekretariat, Finanzen, Audit und Finanzkontrolle.	-BTS-Abschluss in: -Verwaltungs informatik, -Unternehmensbezogene Kommunikation, -Transport-Logistik, -Kaufmännische Geschäftsführung, -Industrieinformatik und Wartung, -Elektrotechnik, -Stromführendes Teil in Bauarbeiten, -Qualität in den Nahrungsmittel- und Bioindustrien und Finanz und Buchführung. Ingenieur-Diplom in Transport und Logistik DESS- Abschluss in: Management/ Option Marketing und Management/ Option Finanzkontrolle.	-Finanz und Buchführung, -Unternehmensbezogene Kommunikation -Transport-Logistik, -Kaufmännische Geschäftsführung,	Vorbereitungsjahrs auf BTS-Abschluss wird in: -Unternehmensbezogene Kommunikation, -Finanz und Buchführung und -Kaufmännische Geschäftsführung. BTS-Abschluss in: -Unternehmensbezogene Kommunikation, -Finanz und Buchführung -Kaufmännische Geschäftsführung, Transport-Logistik. Vorbereitungsjahr auf den DUT-Abschluss bildet in: -DUT-DT -DUT-Information und Kommunikation, „DUT-Jahr“ in: -DUT-DT -DUT-Information und Kommunikation, -DUT-Modedesign „Mittelzyklus-Jahr“ enthält: -Hilfskraft, -Kassenführerin, -Erklärende und -Kaufmännische Geschäftsführung

Anlage 8: Fragebögen zur Ermittlung der fachlichen Kompetenz des Verwaltungspersonals

Thema: Untersuchungen zur Qualität der Bildungsdienstleistungen in Privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire- Ausarbeitung eines Modells von Qualitäts-„Grande École“ unter Berücksichtigung des ivoirischen Umfeldes

Die Qualität der Bildung hängt nicht nur von der Qualität der Lehrerschaft, sondern auch von den anderen Akteuren der Hochschullandschaft ab, darunter die Verwaltung. Die folgende Untersuchung hat zum Ziel, die Kompetenz der Verwaltung zu ermitteln, um Vorschläge im Hinblick auf die Optimierung der Bildungsqualität zu machen. Die Anonymität der Befragung ist gesichert.

I. Anforderungen an den Arbeitsplatz

1. Worin besteht Ihre Arbeit hier an der Hochschule?

.....

.....

.....

2. Welcher Qualifikation bzw. Kompetenzen bedarf diese Arbeit?

.....

.....

.....

3. Mit welchen Schwierigkeiten ist man in der Ausübung dieser Arbeit konfrontiert?

.....

.....

.....

II. Persönliche Qualifikation

1. Haben Sie schon an einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen? Wenn ja, was haben Sie dabei gelernt?

.....

.....

.....

2. An welchen Weiterbildungsmaßnahmen möchten Sie teilnehmen, um Ihre Arbeit besser zu erledigen?

.....

.....

.....

3. Welche Qualifikationen möchten Sie haben, um Ihr Amt besser auszuüben?

.....

.....

.....

III. Persönliche Angaben

Geschlecht

☐ weiblich

☐ männlich

Abschlüsse

- ☐ Kein
- ☐ CEPE
- ☐ BEPEC
- ☐ BACALAUREAT
- ☐ LICENCE
- ☐ MAITRISE
- ☐ ANDERS

Berufliche Qualifikationen

.....

.....

.....

Wie lange arbeiten Sie schon in der Verwaltung?

☐ 0 bis 1 Jahr

☐ bis 3 Jahre

☐ bis 5 Jahre

☐ ... Jahre.

Wie lange arbeiten Sie schon hier in dieser Einrichtung?

☐ bis 1 Jahr

☐ bis 3 Jahre

☐ bis 5 Jahre

☐ Jahre.

Anlage 9: Fragebögen für die Lehrerschaft zur Ermittlung der Professionalität der Verwaltung

Die Qualität der Bildung einer privaten „Grande École“ hängt nicht nur von der Lehre, sondern auch von der Professionalität der Verwaltung ab. Die folgende Untersuchung hat zum Ziel, die Kompetenz der Verwaltung zu ermitteln, um Vorschläge zu machen, wie das Verwaltungspersonal einen Beitrag zur Optimierung der Bildungsqualität an privaten Hochschulen leisten kann. Die Anonymität der Befragung ist gesichert.

1- Mit welchen Mitgliedern der Verwaltung arbeiten Sie im Rahmen ihrer Aufgabe hier an der Hochschule zusammen. Bitte ankreuzen!

- ☐ Gründer
- ☐ Direktor des Studiums
- ☐ Erzieher
- ☐ Weitere

2- Wirkt die Art und Weise, wie das Verwaltungspersonal arbeitet, negativ auf Ihre Leistung zurück?

Ja, weil,

.....

.....

.....

.....

Nein, weil,

.....

.....

.....

.....

Anlage 10: Fragebögen für die Lehrerschaft zur Ermittlung ihrer pädagogischen Kompetenz

Thema: Untersuchungen zur Qualität der Bildungsdienstleistungen an Privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire- Ausarbeitung eines Modells von Qualitäts-„Grande École“ unter Berücksichtigung des ivoirischen Umfeldes

Die Qualität der Bildung hängt erheblich von der Qualität der Lehrerschaft ab. Die folgende Untersuchung hat zum Ziel, die Kompetenz von Lehrenden an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire zu ermitteln, um Vorschläge zu machen im Hinblick auf die Optimierung der Bildungsqualität. Die Anonymität der Befragung ist gesichert.

I. Anforderungen an den Arbeitsplatz

1. Worin besteht Ihre Arbeit hier an der Hochschule? (Beispiele: Lehre, Beratung, Projektarbeit, Verwaltungsaufgaben...)

.....

.....

.....

2. Welcher Qualifikation bzw. Kompetenzen bedarf diese Arbeit?

.....

.....

.....

3. Mit welchen Schwierigkeiten ist man in der Ausübung dieser Arbeit konfrontiert?

.....

.....

.....

II. Persönliche Qualifikation des Lehrenden

1. Welche pädagogischen Kompetenzen haben Sie erworben? Sagen Sie bitte wo und wann diese erworben wurden.

.....

.....

-
2. Haben Sie schon an Weiterbildungsseminaren bezüglich Ihrer Arbeit teilgenommen? Wenn ja, was haben Sie dabei gelernt?

.....

.....

.....

3. Wie oft nehmen Sie an (beruflichen) Weiterbildungsmaßnahmen teil?

.....

.....

.....

4. Welche weiteren Kompetenzen möchten Sie besitzen, um Ihre Arbeiter besser auszuüben?

.....

.....

.....

5. Welche andere Aufgaben über Sie außer der Lehre aus?

.....

.....

.....

6. Beschränken sich Ihre Verhältnisse zu den Studenten auf die Lehre? Wenn nicht, wie würden Sie es dann beschreiben?

.....

.....

.....

7. Wie betreuen Sie auch Ihre Studenten?

.....

.....

.....

8. Persönliche Angaben

Geschlecht

☐ weiblich☐ männlich

Abschlüsse:

☐ Kein☐ CEPE☐ BEPEC☐ BACALAUREAT☐ LICENCE☐ MAITRISE☐ ANDERS

Berufliche Qualifikationen

.....

.....

.....

Wie lange arbeiten Sie schon hier als Lehrer?

☐ 0 bis 1 Jahr☐ bis 3 Jahre☐ bis 5 Jahre☐ Jahre.

Wie lange lehren Sie schon hier an dieser Einrichtung?

☐ bis 1 Jahr☐ bis 3 Jahre☐ bis 5 Jahre☐ Jahre.

Herzlichen Dank für Ihren Beitrag zur Optimierung der Qualität der Bildung an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire

Anlage 11: Interview mit dem Direktor des Studiums von Pigier Côte d'Ivoire

I : Interviewer

D.S. : Direktor des Studiums

I. Einstieg

- 1 I: Herzlichen Dank, dass Sie mich zu empfangen (*Lachen*)
- 2 D.S.: Maggy! (Der Direktor des Studiums ruft seine Sekretärin)
- 3 Maggy : Ja, Monsieur !
- 4 D.S.: Kommen Sie bitte!
- 5 I: Der Empfang ist so perfekt, seitdem ich hier bin (*Lachen*).
- 6 D.S. : Wie bitte?
- 7 I: Ich sage, der Empfang ist so perfekt, seitdem ich hier bin.
- 8 D.S.: (An seine Sekretärin) Bitte rufen Sie Fanta. Sagen Sie ihr, dass ich ein Gespräch ha-
- 9 be. Sie soll das vorbereiten, was sie kann. O.k.?
- 10 I: Es ist 7.37 Uhr. Wie viel Zeit habe ich?
- 11 D.S.: Bis wir fertig sind. Oh nein, warten Sie. Ich muss auf meinen Zeitplan schauen.
- 12 Mittwoch, Mittwoch, heute ist Mittwoch ja?
- 13 I : Ja, ja.
- 14 D.S.: Das ist schlecht. Ich habe einen Klassenbesuch um 8.30 Uhr. Ah nein, der ist ver-
- 15 schoben worden. O.K., es ist gut.
- 16 I: Der wurde verschoben.
- 17 D.S. : Ja, ja, der Klassenbesuch.
- 18 I: Um wie viel Uhr ist das, um 8.30 Uhr?
- 19 D.S : Ja, ja.
- 20 I: Na gut, es ist 7.30 Uhr. Um 8.30 Uhr...
- 21 D.S.: Werden wir abgeschlossen haben. O.K. Los geht es!

II. Vorstellung der Einrichtung

- 23 I: Gut, ich möchte mit dem « Ausweis » der Schule anfangen.
- 24 D.S: Fangen Sie bitte an!
- 25 I: Und bezüglich des Ausweises ist es klar, der Name der Einrichtung ist Pigier...
- 26 D.S : *Pigier Côte d'Ivoire*.
- 27 I : Achso.

- 28 D.S : Pigier Côte d'Ivoire. Es stimmt, dass sie zuerst Cours Pigier hieß, danach École Pi-
29 gier, aber heute heißt sie Pigier Côte d'Ivoire.
- 30 I: Alles klar. Die Gründungsgenehmigung?
- 31 D.S. : Das Gründungsdatum?
- 32 I : Die Genehmigung zuerst.
- 33 D.S.: Die Eröffnungsgenehmigung, das ist der 517.
- 34 I : Genau 517.
- 35 D.S.: 517, euh...
- 36 I: Na gut, ich denke, ich kann diese Unterlage selbst...
- 37 D.S.: Ich kann Ihnen dies alles später geben. Dies alles ist in einer Unterlage, hier. Lassen
38 wir dies alles beiseite.
- 39 I : Datum der Eröffnung?
- 40 D.S. : Datum der Eröffnung: 1956
- 41 I : Paah paah paaa (*Lachen*). Das ist so alt. (*Lachen*)
- 42 D.S. : 1956.
- 43 I : Die Gesellschaftsform?
- 44 D.S. : GmbH : Gesellschaft mit beschränkter Haftung.
- 45 I : Die Adresse. Ich schaue später selbst. E-Mail ?
- 46 D.S.: Sie bekommen dies alles später.
- 47 I: Webseite, die Kommune ist Plateau. Stadtviertel Plateau. Geographische Lage, Eröff-
48 nung, ich denke, ich finde dies alles in dieser Unterlage.
- 49 D.S.: O.K., jetzt habe ich die Eröffnung. Ich gebe sie Ihnen. Es ist die Verordnung Nr.
50 517/ MET/ Formation professionnelle/ MET/ FP. O.K. vom 2. Mai 1973.
- 51 D.S. : 2. Mai 1973.
- 52 I: Alles klar!
- 53 D.S: Ansonsten, der erste Cours Pigier ist 1956.
- 54 I: Verstehe.
- 55 D.S.: Aber erst im Jahr 1973 haben wir eine offizielle Entscheidung zum Transfer bekom-
56 men.
- 57 I: Wie viele Gebäude gibt es und wie sehen Ihre Infrastrukturen aus? Befindet sich dies
58 alles in dieser Unterlage?
- 59 D.S.: Nein, da muss ich Ihnen eine andere Unterlage geben. Diese Informationen befinden
60 sich nicht in dieser Unterlage.
- 61 I : Danke! Achso, sie haben keine Villa.

- 62 D.S.: Nein, wir haben nur Gebäude. Es gibt ein R (Rez de chaussée: Erdgeschoß), zwei
63 R+3(Ergeschoß+3 Etagen), noch ein R, ein R+2. Genau da befinden wir uns jetzt. Wir be-
64 setzen nur die zweite Etage.
- 65 I: R+4 gibt es nicht! Zum Glück für die Studenten. (*Lachen*)
- 66 D.S. : Ja, sonst würden wir vertragsgemäß Aufzüge einrichten müssen.
- 67 I : Ja, (*Lachen*). Was gibt es noch? Ein Krankenzimmer?
- 68 D.S. : Ja !
- 69 I : Gibt es ein Krankenzimmer?
- 70 D.S : Hmm.
- 71 I : O.K. Die Toiletten habe ich gesehen. Das ist die einzige Schule, wo die Studenten mit
72 den Toiletten zufrieden sind. (*Lachen*) Sie sagen alle: „Unsere Toiletten sind sauber. Sie
73 werden morgens, mittags und abends gepflegt“. (*Lachen*)
- 74 D.S. : (*Lachen*). Umso besser für uns.
- 75 I : Kräfte für die Überwachung ?
- 76 D.S.: Ja haben wir. Wir haben drei Überwacher.
- 77 I : Achso.
- 78 D.S.: Wir haben drei Überwacher.
- 79 I : Feuerlöscher?
- 80 D.S.: Feuerlöscher, schauen Sie mal. Ich weiß nicht, wie viele es sind: eins, zwei...
- 81 I: Ich sehe schon.
- 82 D.S.: Auf alle Fälle sind sie konventionell und werden regelmäßig überprüft.
- 83 I: Das ist klar. Ich sehe jetzt. Rettungswege?
- 84 D.S. : Rettungswege. Na gut, die Einrichtung wurde von der Feuerwehr besucht. Danach
85 haben sie uns gebeten, einige Verbesserungsmaßnahmen durchzuführen, und diese haben
86 wir durchgeführt.
- 87 I : O.K.
- 88 D.S.: Und dafür haben wir eine Unterlage.
- 89 I: Alles klar.
- 90 D.S.: ... die beweist, dass die Gebäude die konventionellen Normen respektieren.
- 91 I : O.K. Die Bibliothek habe ich gesehen. Sporteinrichtungen?
- 92 D.S. : Haben wir nicht.
- 93 I: Ich habe gehört, dass ihr Sport in „Lycee technique“ macht.
- 94 D.S. : Ja, von Zeit zu Zeit.
- 95 I : Sport im Hochschulbereich in der Côte d'Ivoire.

- 96 D.S.: Der Sport ist nicht obligatorisch.
- 97 I : Genau. Schulbus, Studentenwohnheim, na ja vielleicht muss die Regierung da eingrei-
98 fen. (*Lachen*)
- 99 D.S.: Nein, wir haben keine.
- 100 I : Hörsäle?
- 101 D.S.: Hmm Hörsäle. Man kann sagen, wir haben einen. Wenn Sie runtergehen, fragen Sie
102 nach dem Saal 23/22. Die beiden sind getrennt. Wenn wir eine Konferenz oder ähnliches
103 haben, benutzen wir die beiden Räume. Das gibt uns eine Kapazität von 200 Studenten.
- 104 I: Alles klar.
- 105 D.S.: Man kann sagen, wir haben einen einzigen!
- 106 I: Wissen Sie wie viele Klassenzimmer Sie haben?
- 107 D.S.: Wir haben 35. Wir haben 35 Räume für die Theorie und 4 Informatikräume.
- 108 „Studiumsaal“ haben wir nicht. Was wir hier „Studiumsaal“ nennen, das ist ab 18.30 Uhr
109 Ab 18.30 Uhr stellen wir den Studenten die 3. Etage zur Verfügung. Dann lernen Sie bis
110 20.30 Uhr.
- 111 I : Sprachlabor?
- 112 D.S. : Haben wir. Sie sollten es besichtigen.
- 113 I : Mache ich.
- 114 D.S.: Sie finden es im Multimediaraum mit einer interaktiven Software. Es hat 20 Plätze.
- 115 I: Ich dachte, das war vielmehr universitär.
- 116 D.S.: Euh..., wir arbeiten viel mit der englischen Sprache.
- 117 I: Stimmt, Kommunikation...
- 118 D.S. : Kommunikation. Und wir haben auch die Sekretäre. Wir haben also uns mit einem
119 Sprachlabor ausgestattet.
- 120 I : Ein Videoprojektionsraum?
- 121 D.S.: Wir haben keinen Videoprojektionsraum, aber wir „machen“ ihn gerade. Die Gene-
122 raldirektion ist bereit, aber wir Direktion des Studiums sind bei einer anderen „Baustelle“.
- 123 Wir machen gerade eine pädagogische Kontrolle. Ansonsten ist alles schon vorhanden. Es
124 ist der Raum 26. Der Bildschirm ist schon da und alles.
- 125 I: Alles klar.
- 126 D.S.: Es muss nur noch installiert werden. Der Generaldirektor persönlich wollte es unbe-
127 dingt. Ich bin davon nicht so begeistert, aber er wollte das. Also, es wird bis März gebaut.
- 128 Allerdings haben wir Beamers, die in der Einrichtung „bummeln“, weil selbst wenn wir

129 einen Kommunikationsraum hätten, würde er wirklich für etwas bestimmtes sein, bei-
 130 spielsweise für einen Kurs, den man filmen möchte, für ein Rollenspiel usw....

131 I : O.K.

132 D.S. : Oder ein Film, den man auf einen Bildschirm projektieren möchte. Dann geht die
 133 Klasse in diesen Raum. Ansonsten benutzen die Lehrer die Beamers. Wenn Sie es brau-
 134 chen, fragen Sie danach, und man installiert es in ihrem Saal.

135 I : O.K. Ich weiß nicht, warum sie noch nach einem Kommunikationsraum fragen. Das ist
 136 eigentlich dasselbe.

137 D.S. : Euh ein Kommunikationsraum ist unterschiedlich. Das ist verschieden, weil ein
 138 Kommunikationsraum ein ausgestatteter Raum ist. Drin haben Sie einen Fernseher, einen
 139 Bildschirm, egal in welcher Form. Sie müssen eine Kamera haben, weil Sie in diesem
 140 Raum filmen können müssen. Dieser Raum muss..., oh wie sagt man das noch?

141 I : Hmm... Echo? Mit Echo?

142 D.S. : Genau, nein. Ohne Echo. Da man drin filmen und aufnehmen muss, muss der
 143 Raum..., oh Gott wie sagt man dieses Wort? Nicht „isoliert“, aber es gibt ein Wort.

144 I: Na ja, auf alle Fälle ein Raum ohne Echo.

145 D.S. : Ohne Echo. Alle diese Maßnahmen müssen für einen Kommunikationsraum getrof-
 146 fen werden. Also dieser Raum wird bis Ende März gebaut. Aber wir haben einen anderen
 147 Raum, den Sie besucht haben- die audiovisuelle Werkstatt.

148 I: Ich habe sie noch nicht besucht.

149 D.S.: Haben Sie die audiovisuelle Werkstatt nicht besucht?

150 I: Also das ist der ...

151 D.S.: Das ist der Kommunikationsraum. Wir können es so nennen, weil es eine audiovisu-
 152 elle Werkstatt ist, in der unsere Studenten, na gut sie werden sich ab nun sehr wohl fühlen,
 153 weil wir einen Zeitungsclub haben, und in dieser audiovisuellen Werkstatt nehmen sie ein
 154 Fernseh- Hochschuljournal auf.

155 I : Achso!

156 D.S. : Ein Fernsehjournal. Sie können einige unsere Journals sehen. Naja mit der Krise
 157 machen wir seit zwei Jahren schon kein Journal mehr.

158 I : Also eine audiovisuelle Werkstatt.

159 D.S. : Eine audiovisuelle Werkstatt. Wir haben eine audiovisuelle Werkstatt.

160 I: Alles klar. Das ist dann ein Pluspunkt. Den Lehrersaal habe ich gesehen. Ich war drin.

161 D.S : Hmm.

162 I: So, das war's für den « Ausweis » der Hochschule. Jetzt fangen wir mit dem Interview
163 bezüglich der Bildungsqualität an.

164 D.S. : Hmm

165 **III. Zur Kooperation**

166 I: Ich möchte gerne wissen: Gibt es eine Kooperation unter den privaten Hochschulen der
167 Côte d'Ivoire?

168 D.S.: Man kann nicht von einer Kooperation sprechen. Sie meinen eine kooperative Struk-
169 tur?

170 I : Genau. Zum Beispiel bezüglich der Sicherung der Qualität.

171 D.S. : Nein, nein.

172 I: Existiert nicht?

173 D.S. : Nein. Es ist bloß eine gewerkschaftliche Struktur.

174 I: Aha, das ist bloß eine gewerkschaftliche Struktur.

175 D.S.: *Das ist bloß eine gewerkschaftliche Struktur. Sie sprechen nicht Qualität. (La-*
176 *chen).*

177 I : Na gut. Und zwischen Hochschulen und Unternehmen ?

178 *D.S. : Gut. Zwischen Hochschulen und Unternehmen kann es eine Kooperation geben.*
179 *Jede Schule macht, was sie kann. Wir haben beispielsweise mit den Unternehmen eine*
180 *Kooperation auf unterschiedlicher Ebene. Wir haben ein erstes Niveau: die Partner-*
181 *schaft. Diesbezüglich haben wir Abkommen mit einigen Unternehmen unterschrieben.*

182 *I : O.K.*

183 *D.S. : Mit einigen ivoirischen Unternehmen. In diesem Zusammenhang bitten wir um die*
184 *Mitarbeit ihrer Führungskräfte bei der Ausarbeitung einiger unserer Programme.*

185 I : Achso.

186 D.S. : Bezüglich des Inhaltes.

187 I : Hmm, bei dem BTS oder nach dem BTS ?

188 D.S.: In diesem Fall nach dem BTS. Aber die BTS profitieren wegen der Praktika davon.

189 I : Achso.

190 D.S : Ja, weil wir in dieser Konvention auch den Teil der Praktika haben, die Unternehmen
191 unseren Studenten anbieten.

192 I: Alles klar.

193 D.S.: Das ist also das erste Niveau. Partnerschaft.

194 I : O.K..

195 *D.S. : Zweites Niveau. Wir haben ein Vermittlungsbüro, das die Unternehmen besucht,*
 196 *um Unternehmen Praktikanten vorzuschlagen. Dafür haben wir ein Büro.*
 197 *Das ist eine Direktion. Und im Rahmen der Aktivitäten des Vermittlungsbüros „ernten“*
 198 *wir viele Sachen: erstens Praktika. Darum geht es, wenn das Büro Unternehmen be-*
 199 *sucht.* Wenn wir Studenten platzieren, kommt uns eine Evaluationskartei zurück. Darauf
 200 teilt uns das Unternehmen mit: „Wir haben Ihre Studenten bekommen, aber die Sekretären
 201 zum Beispiel beherrschen Excel nicht ganz. Bei Word geht es, aber bei Excel noch nicht“.
 202 I : O.K.

203 D.S. : Usw. Diese Kartei kommt uns zurück, wir werten sie aus und machen die Verstär-

204 kungen, die unsere Studenten brauchen. Das letzte Niveau informiert uns auch diese Kartei

205 über die Entstehung neuer Berufe bzw. die Nachfrage von Unternehmen. Damit wissen wir

206 zum Beispiel: „Na ja, in Tourismus bilden wir nicht mehr aus, weil wir nicht wissen, wo

207 wir sie in Unternehmen platzieren. So ist es“.

208 I: Ich verstehe. (*Lachen*) Ich möchte auch wissen...

209 D.S.: Das ist das Vermittlungsbüro.

210 I : Genau!

211 D.S.: Es gibt auch die Verkaufsdirektion. Das ist für uns ein anderer Weg in die Unter-

212 nehmen reinzukommen. Was sucht die Verkaufsdirektion? Sie ermittelt Seminare, Weiter-

213 bildungs- bzw. Fortbildungsbedarfe in Unternehmen. Sie bringt uns also Märkte, und wir

214 geben unseren Lehrern diese, um Weiterbildungsmaßnahmen zu veranstalten.

215 Von diesen Weiterbildungsbedarfen sagen wir uns „Aha, Vorsicht! Die Unternehmen

216 brauchen Leute, die in Word sehr gut ausgebildet werden müssen. Sie brauchen dieses oder

217 jenes Produkt“. Das sind also die unterschiedlichen Kooperationsebenen, die wir zu Unter-

218 nehmen haben: Partnerschaft, Vermittlungsbüro und Verkaufsdirektion.

219 I : Haben Sie andere Partner, mit denen Sie kooperieren?

220 D.S.: Nach den Unternehmen haben wir unser zuständiges Ministerium.

221 I: Genau kam ich auf diesen Punkt. Sind Sie mit der Rolle des Staates bezüglich ihrer Qua-

222 litätspolitik an den privaten Hochschulen zufrieden?

223 D.S. : Bezüglich der Qualität oder der Politik der privaten Hochschulen?

224 I : Seine Politik bezüglich der Qualität.

225 D.S: Euh..., seine Politik bezüglich der Qualität,... man muss sagen, der Staat bemüht sich

226 diese letzten Jahre. Es ist wahr, dass das noch nicht ausreichend ist, aber zumindest gibt es

227 eine Sorge. Diese Sorge kommt die letzten Jahre durch ein System der Evaluation der

228 Hochschulen zum Ausdruck.

229 I: Aha.

230 D.S.: Es gibt eine Kommission des Ministeriums, die die Hochschulen besucht, und diese
 231 Kommission enthält mehrere Kompetenzen. Sie haben die Feuerwehr, Spezialisten des
 232 Gebäudes, Sie haben die Eltern, Sie haben die Studenten, Sie haben, na gut eine ganze
 233 Kombination von Fachleuten, die kommen, und jeder versucht, im Rahmen seiner Kompe-
 234 tenzen die Hochschule in unterschiedlichen Domänen zu evaluieren. Infolge dessen gibt es
 235 ein Ranking.

236 I: Alles klar.

237 D.S.: Also man kann sagen, das ist wirklich enorm. Schon es engagiert zu haben. Nun
 238 muss man in dem Prozess einige neue Elemente mitbringen, damit es viel relevanter wird.

239 I: Gut, welche Verhältnisse haben Sie zum Staat?

240 D.S. : Na gut. Der Staat von Côte d'Ivoire, unsere Verhältnisse, das ist zuerst durch unser
 241 zuständiges Ministerium.

242 I : Hmm, das „Hochschulwesen...“

243 D.S. : Das „Hochschulwesen“ in diesem Sinne, dass der Staat erstens uns um unsere Emp-
 244 fangsinfrastrukturen nachsucht, um ihn zu entlassen, da die Universität nicht mehr kann. In
 245 Bezug auf die Zahl der Abiturienten.

246 I: Das ist klar.

247 D.S: Also uns nachsucht und deswegen haben wir in unseren Einrichtungen Abiturienten,
 248 die vom Staat übernommen sind. *Euh, das ist eine gute Politik, die allerdings auch ihre*
 249 *Grenzen hat, in dem Sinne, dass unsere Einrichtungen heute ein bisschen, viel zu viel*
 250 *vom Staat abhängen. Das ist nicht gut, weil es die Einrichtungen blockiert, ein Pro-*
 251 *gramm ab dem Abitur auszuarbeiten, d.h. alle Hochschulen müssen heute zuerst einen*
 252 *BTS machen, bevor sie was anders machen. Weil der Staat alle Abiturienten orientiert,*
 253 *um einen BTS zu machen. Also wenn Sie heute ein Ingenieurstudiengang öffnen möch-*
 254 *ten, indem sie Studenten ab dem ersten Jahr haben wollen, bekommen Sie keine Abitu-*
 255 *rienten auf dem Markt.*

256 I: Das ist richtig.

257 D.S.: Sie bekommen keinen, weil für die Eltern gilt: “ Der Staat schenkt mir 2 Jahre kos-
 258 tenlosen Studiums. Ich nehme das zuerst mal an, und danach mal schauen“. Sie bekommen
 259 direkt keine Abiturienten auf dem Markt.

260 I: Um einen Master zu machen...

261 D.S.: Um direkt, einen Master zu machen.

262 I : Genau.

263 D.S.: Folglich müssen alle. Das BTS Programm setzt sich an allen Hochschulen durch.

264 I : Richtig.

265 D.S.: Und erst danach kann man was darauf aufbauen. Das sind also die Grenzen dieses
266 Systems. Wir haben versucht, den Staat zu bitten, diese Politik zu überdenken. Es gibt heu-
267 te Hochschulen, die die Habilitation des CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'En-
268 seignement Supérieur: Madagassischer und afrikanischer Rat für die Hochschullehre) ha-
269 ben. Deren Abschlüsse von dem CAMES anerkannt sind. Das zeigt also ein Minimum von
270 Seriosität.

271 I: Ich verstehe!

272 ***D.S.: Anstatt nur für den BTS zu orientieren, sollte der Staat auch direkt für das BAC***
273 ***+I, BAC+5 orientieren. Somit können wir ein richtiges „Programm Hochschule „ auf***
274 ***drei oder fünf Jahre erarbeiten.***

275 I: Ja, ich verstehe. Der Staat zwingt irgendwie die Abiturienten. Nach dem BTS wenn je-
276 mand weitermachen möchte, muss er die Kosten selbst übernehmen?

277 D.S. : Ja genau.

278 I : Oh ja...

279 D.S: Wenn der Student nach dem BTS weitermachen will, dann ist das auf eigene Kosten.

280 I: Der Staat disengagiert sich.

281 DS: Der Staat disengagiert sich, oder der Student verhandelt eine Zulassung oder so. Der
282 Staat disengagiert sich.

283 I : Hmm. Das ist nicht gut (*Lachen*)

284 D.S.: Also wir versuchen, ihnen das zu erklären. Wir sagen, dass wir für den BTS einver-
285 standen sind, aber dass sie dem Studenten die Möglichkeit geben, zu wählen. Selektiert
286 Einrichtungen, weil mit allen, was ihr heute als Kontrolle macht, kennt ihr die Einrichtun-
287 gen, die sagen können: „Ich kann zu Abi+3, ich kann zu Abi+5 ausbilden“. Organisiert
288 eine Aufnahmeprüfung! Schickt nicht alle in den BTS! Ihr könnt eine Aufnahmeprüfung
289 organisieren und sagen: „Na gut, wir suchen die besten 500 Studenten für die privaten
290 Hochschulen. Diese werden nach dem BTS weitermachen. Und der Rest, diejenigen, die
291 die Aufnahmeprüfung nicht bestanden haben, können den BTS machen“.

292 I: Oder einfach nach dem BTS die Noten vergleichen und den Besten die Möglichkeit ge-
293 ben, weiterzumachen.

294 D.S. : Genau! Das sind also die Grenzen, was die pädagogische Ebene angeht. Die andere
295 Grenze ist die Nichteinhaltung der finanziellen Verpflichtungen des Staates. Und wenn ihr
296 nur diese auf dem Markt habt.... Und das wird schwierig. Und der Staat setzt seine Tarife

297 durch. Für einen BTS 300.000 Francs (ca. 457 €). Aber bei uns hier in Pigier ist unser Tarif
 298 650 000 Francs (ca. 990 €).

299 I: Pro Student?

300 D.S.: Pro Student!

301 I : Für den ganzen BTS?

302 D.S. : Für den ganzen BTS. 300 000 Francs für die BTS-Tertiaire und die BTS-Industrie
 303 und Informatik 400 000 Francs. Wir haben heute einen Tarif von 650 000.

304 I : (*Lachen*). Für die zwei Jahre ?

305 D.S. : Nein, pro Jahr.

306 I : Ahan pro Jahr, jetzt...

307 ***D.S. : Pro Jahr. Wir haben heute einen Tarif von 650.000. Dieser Tarif wurde in Bezug***
 308 ***auf unsere Kosten berechnet. Und der Staat schickt jemanden zu 300 000 Francs. Der***
 309 ***geschickte Student bezahlt 40.000 Francs (ca. 60 €). Das hat auch der Staat durchge-***
 310 ***setzt.*** Der Student darf nicht mehr als 40.000 Francs bezahlen. Also insgesamt 340.000
 311 Francs. Also es gibt ein Problem. Bezüglich der Qualität der Hochschulen. Weil wer sagt
 312 Qualität, der sagt Investition

313 I: Das ist klar. Die Qualität hat einen Preis.

314 D.S.: Die Qualität hat einen Preis.

315 I : (*Lachen*).

316 ***D.S. : Ich bin hier in Plateau, ich habe ein Qualitätsniveau, ich habe ein Vermittlungs-***
 317 ***büro, ich habe ein Krankenzimmer, Informatikräume mit geeigneter Ausstattung , ich***
 318 ***habe ein Dokumentationszentrum. Dies alles hat einen Preis.***

319 ***I : 60 Lehrer im ersten Zyklus.***

320 ***D.S. : Im ersten Zyklus. Dies alles hat einen Preis. Und dann habe ich auch hier in Pla-***
 321 ***teau einen Berufskollegen. Der hat kein Vermittlungsbüro. Der Wohlstand von Studen-***
 322 ***ten ist ihm völlig egal. Der hat kein Dokumentationszentrum. Er hat 10 Computer für***
 323 ***500 Studenten. Und ich kriege den gleichen Betrag wie er. Das ist nicht möglich.***

324 I : Das ist schwierig.

325 ***D.S. : Das ist nicht möglich. Deswegen sagen wir ihnen:„ Na, macht doch einen Unter-***
 326 ***schied. Lasst die Studenten wählen, und jede Einrichtung entscheidet über ihre Kosten.***
 327 ***Ihr, ihr helft den Eltern in Höhe von 300.000 F und jede Einrichtung entscheidet über***
 328 ***ihre Zugangsvoraussetzungen“.*** Wir sagen zum Beispiel 650.000 und eine andere Hoch-
 329 schule sagt 300. 000 F. Aber das ist in Bezug auf die Kosten....

330 I : Aber natürlich.

331 D.S. : ,dass er 300.000 festgelegt hat.

332 I : Natürlich.

333 D.S.: Wenn der Staat einen Studenten dorthin schickt, er, 300.000, das arrangiert ihn. Er
334 hat kein Problem damit.

335 I : Natürlich. Er hat keine Verpflichtungen!

336 D.S.: Er verliert nichts. Aber wir verlieren 350 000. Diese 350 000, wo finden wir die?
337 Dazu kommen noch die Fristen. **Heute ist der Staat uns mehr als eine Milliarde schuldig,**
338 **d.h. die letzten beiden Jahre. Wir werden also nicht bezahlt. Nicht nur, dass ihr unterbe-**
339 **zahlt, aber um noch zu bezahlen, braucht der Staat zwei bis drei Jahre. Also das wird ein**
340 **bisschen kompliziert.** Das ist also was ich bezüglich der Beziehungen zum Staat sagen
341 kann: seine Politik der Orientierung von Studenten zu überdenken, und...

342 I: Das stimmt. Spielt eure korporative Struktur eine Rolle diesbezüglich?

343 D.S.: Na ja, sie spielt eine Rolle. Aber im Inneren sind wir alle Konkurrenten.

344 I :*(Lachen)*.

345 D.S.: Wir sind alle Konkurrenten. Und in diesem Rahmen, das ist halt wie bei den politi-
346 schen Parteien. D. h. wir sind zusammen, um die Wahlen zu gewinnen, aber wenn die
347 Wahlen gewonnen sind, wer wird jetzt Präsident sein, wer wird..., na gut. Jeder beginnt
348 mit....

349 I : mit seiner eigener Küche.

350 D.S.: Genau jeder beginnt.... Also das ist im Wesentlichen ein Gewerkschaft. Die Mehrheit
351 der Begegnungen sind Begegnungen, um den Staat zu treffen und die Bedingungen zu dis-
352 kutieren. Die Probleme, die ich schon angesprochen habe. Die Frage der Gebühren wird
353 auch angesprochen. Weil die 300 000, das ist seit 1993. Aber heute sind alle Kosten hoch.
354 Das Lebensniveau, die Investitionskosten, dies alles ist überschritten.

355 I: Das ist klar.

356 D.S.: Also das sind wesentlich Forderungen, aber die Seite Qualität, z. B. Seminare organi-
357 sieren, um die pädagogische Kompetenzen zu erhöhen, solche Aktionen gibt es nicht.

358 I: Ich weiß nicht, welche Studien haben sie gemacht, um diese Kosten auf 300.000 zu be-
359 stimmen?

360 D.S.: Na ja, sie haben keine richtige Studie gemacht. Ich kann mich sehr wohl daran erin-
361 nern. Als sie diese Kosten entschieden, gab eine andere Studie der INPHB von Yamous-
362 soukro Polytechnik einen Kosten von ca. 1,5 Million pro Student.

363 I : Ja.

364 D.S. : 1,5 Millionen.

365 I : Ja.

366 D.S.: Warum 300.000 F CFA, auf welcher Basis weiß ich wirklich nicht. Als sie diesen
367 Preis entschieden, waren wir bei 550 000 F CFA pro Jahr als Gebühr. Und dieser Gebüh-
368 rensatz ist bis heute unverändert geblieben.

369 I: O.K., das sind ein bisschen politische Fragen...

370 D.S.: Na klar...,

371 **IV. Organisationsstruktur**

372 I: Gut, ich habe noch eine Seite, aber ich denke, das wird schnell gehen. Wie finden Sie
373 Ihre Organisationsstruktur, Ihr Organigramm?

374 D.S. : Na ja, Sie sollten nicht mir diese Frage stellen (*Lachen*). Ich denke, Sie sollten viel-
375 leicht die Frage einem Lehrenden oder dem Verwaltungspersonal stellen, weil ich mich auf
376 einer sehr hohen Verantwortungsebene befinde. Ich habe an der Ausarbeitung der heutigen
377 Organisationstruktur teilgenommen. Wenn sie heute keine Zufriedenheit mehr gibt, habe
378 ich die Möglichkeit zu sagen: „Nein, dies müssen wir ändern. Also ich bin einer der Auto-
379 ren (*Lachen*).“

380 I : (*Lachen*).

381 D.S.: Natürlich kann man eine Selbstkritik durchführen, wenn man Funktionsstörungen
382 merkt. Allerdings muss ich sagen, dass unsere Organisationsstruktur nicht starr ist. In den
383 letzten 10 Jahren haben wir schon zwei Mal unsere Organisation geändert. Die Organisati-
384 on geht ein bisschen zusammen mit der Entwicklung der Schule. Es hat immer einen Di-
385 rektor des Studiums gegeben. Ich bin ein Bestandteil dieser Schule. Ich habe diese Schule
386 1977 integriert. Ich habe sie entwickeln sehen. Ich bin immer im Zentrum der Entschei-
387 dungen gewesen. Also es hat immer einen Direktor des Studiums gegeben. Am Anfang
388 war es ein Direktor des Studiums mit euh..., was wir „pädagogische Verantwortungen“
389 nannten. Pro Fächer. Also es gab einen Direktor des Studiums, und wir waren pro Fächer
390 organisiert. Einverstanden?

391 I: Ich verstehe!

392 D.S.: Diese Organisation haben wir behalten bis zu dem Tag, an dem wir bemerkten, dass
393 die Schule begann, an Bedeutung zu gewinnen und dass der Direktor des Studiums allein
394 nicht mehr alles machen konnte. Wir haben zwei Führungskräfte eingestellt. Wir haben
395 einen pädagogischen Direktor für den pädagogischen Aspekt eingestellt. Als Aufgabe soll-
396 te er die Verantwortlichkeiten pro Fach koordinieren und die Lehrer kontrollieren. Wir
397 haben einen „Censeur“ für die Disziplin eingestellt.

398 I : Ja!

399 D.S. : Die pädagogischen Verantwortlichen waren immer noch da. Der Direktor des Studi-
 400 ums war immer noch da. Es hat also eine Änderung in Bezug auf die Entwicklung der
 401 Schule gegeben. Wir haben zwei Betreuungsebenen eingeführt. Und danach kam der
 402 „Post-BTS“. Der kam und fing an, sich zu entwickeln. Dann hat man gesagt „Gut man
 403 muss es beachten. Man muss ändern. Man muss etwas Neues einführen“.

404 I: Ich verstehe.

405 D.S.: Das hat uns dazu geführt.... mit dieser Entwicklung allerdings hatten wir vor der
 406 Einführung des „Post-BTS“ ein Problem. Die Organisation pro Fach ermöglichte nicht,
 407 die Wirksamkeit pro Studiengang zu bewerten.

408 I: Das stimmt.

409 D.S.: Wir haben also diese Organisation pro Fach aufgegeben und die Organisation pro
 410 Studiengang adoptiert.

411 I : Einverstanden.

412 D.S.: Es gibt also den Chef des Studiengangs Buchführung, den Chef des Studiengangs
 413 Buchführung/Informatik, den Chef des Studiengangs Buchführung/ Administrationsmarke-
 414 ting. Sie sehen also, wir sind von einer horizontalen Organisation pro Fächer zu einer ver-
 415 tikalen Organisation pro Studiengang gegangen.

416 I : Ja.

417 D.S.: Also wir haben diese Erfahrung gemacht. Wir waren bei dieser Organisation, als wir
 418 letztes Jahr unseren pädagogischen Direktor verloren haben. Er verstarb. Was ist zu tun?
 419 Wir konnten, euh, wir hatten keine Ressourcen, weil das auch die Organisation ist. Wir
 420 hatten keine Ressourcen, um einen neuen pädagogischen Direktor einzustellen. Wir haben
 421 auch festgestellt, dass es eine Doppelaufgabe mit dem Direktor des Studiums machte. Vor
 422 diesem Hintergrund haben wir einfach die Stelle des pädagogischen Direktors abgeschafft.
 423 Und in Bezug auf die Entwicklung des Post-BTS haben wir eine neue Struktur entschie-
 424 den, die wir heute haben, das heißt einen Direktor des Studiums. Und unter dem Direktor
 425 zwei Unter-Direktoren, einer mit dem BTS beauftragt, und der andere mit dem Post-BTS.
 426 Sehen Sie, das ist also eine Struktur, die sich je nach der Situation entwickelt. Bin ich da-
 427 mit zufrieden? Ich denke, es geht noch momentan.

428 **V. Zur Qualitätssicherung**

429 I: Alles klar. Was wäre gut für die Qualitätssicherung und -entwicklung?

430 D.S.: Es gab ein Jahr, in dem wir versucht haben, eine Qualitätsabteilung zu errichten. Wir
 431 haben es versucht, aber ich muss zugeben, dass es uns nicht gelungen ist, weil das Perso-

432 nal, das wir zur Verwaltung dieser Abteilung beauftragt haben, eine andere Vision hatte.
 433 Wir hatten nicht dieselbe Vision. Es war eine Vision der Forderungen. Einverstanden?

434 I : Ja!

435 D.S.: Aber die Qualität betrifft vielmehr die Optimierung, auf jeder Etappe sehen, was da
 436 abläuft etc..., also es hat nicht geklappt.

437 I: Alles klar.

438 D.S.: Hmm, es hat nicht geklappt. Die heutige Qualitätssicherung erleben wir täglich. Wir
 439 erleben sie täglich, weil wir euh..., einen Lehrerrat haben, oh nein das ist der Post-BTS.

440 I : Achso OK.

441 D.S.: Wir erleben sie täglich, weil der Direktor des ersten Zyklus einen Treffplan pro Stu-
 442 diengang organisiert. Und während jedes Treffens sind die Probleme vorgestellt. Pädagogi-
 443 sche und administrative Probleme. Dafür gibt es ein Direktionskomitee, das die Entschei-
 444 dungen trifft. Wir haben einen flüssigen Informationskreislauf.

445 I: Alles klar.

446 D.S.: ... der ist sehr flüssig. Euh bei der Qualitätssicherung achten wir darauf durch die
 447 Kontrolle, die wir machen.

448 I : Ok. Finden Sie ein Akkreditierungssystem nötig?

449 D.S. : Euh..., Akkreditierung auf welchem Niveau?

450 I: Das heißt zum Beispiel Studiengänge oder Zyklus akkreditieren.

451 D.S.: Das ist wichtig!

452 I: Das ist wichtig.

453 D.S.: Das ist wichtig, weil na ja, sagen wir ja und nein. Ja, weil es eine Konzession des
 454 Staates ist. Und in diesem Zusammenhang braucht der Staat ein Minimum Kontrolle.

455 I: Das stimmt!

456 D.S. : Nein, weil das Regime liberal ist. Und wer liberales Regime sagt, sagt der Markt soll
 457 bewerten.

458 I: Das stimmt!

459 D.S.: Wir sind in einem liberalen Regime, wir sind in einem beruflichen Bereich.

460 I: Alles klar!

461 D.S.: Also ..., alloh ja (der D.S. ist am Telefon)

462 I: Alles klar.

463 D.S.: Wo waren wir? (*Lachen*)

464 I: Der Markt entscheidet.

465 D.S.: Der Markt entscheidet. Also man könnte jede Einrichtung frei lassen. Wenn sie nicht
466 über das verfügen, was für die Ausbildung notwendig ist, werden die Leute nicht zu euch
467 kommen.

468 I: Das stimmt!

469 D.S.: Oder wenn die Unternehmen ihre Absolventen ablehnen, kommt niemand mehr zu
470 euch.

471 I : Das ist klar. Dar Ergebnis beurteilt.

472 D.S. : Ich wiederhole immer wieder dem Ministerium, dass ich Lust habe, einen BTS in
473 Musik zu machen. Ich mache es nicht, weil ich arbeiten möchte oder ich eine Arbeit suche.
474 Nein. Ich mache es, weil es eine Domäne ist, die mich interessiert.

475 I: Ich verstehe.

476 D.S.: Das passiert heute in Europa. Es gibt heute Leute in Europa, die studieren, aber nur
477 für ihre eigene Kultur. Sie wollen das. Das darf man nicht verhindern, indem man sagt „Da
478 es keinen Job im Bereich Musik gibt, darf man keinen BTS in Musik machen“.

479 I : Ja, (*Lachen*).

480 D.S.: Das ist aber richtig. (*Lachen*). Ich wollte nur ein Beispiel geben.

481 I: Alles klar. Machen Sie interne beziehungsweise externe Evaluation?

482 D.S.: Na gut, euh eine interne Evaluation..., wir sind dabei. Der letzte wissenschaftliche
483 Rat hat es uns empfohlen. Also wir müssen darüber arbeiten.

484 I: Alles klar.

485 D.S.: Wenn Sie Evaluation sagen, meinen Sie nicht Klassenarbeiten?

486 I : Nein, nein...

487 D.S.: Sie meinen, die Evaluation der Ausbildung?

488 I : Genau.

489 D.S.: Genau, Sie meinen die Evaluation der Ausbildung.

490 I : Ja..

491 D.S.: Euh..., man hat die Werkzeuge noch nicht gestellt, um es zu machen. Das ist ein
492 Projekt. Aber was das Ministerium macht, ist schon ein Teil.

493 I : Achso!

494 D.S.: Die Evaluation des Ministeriums nimmt in Kauf einige Elemente, weil sie in Ihrer
495 Evaluation die interne und die externe Evaluation berücksichtigen.

496 I: Alles klar. Die Evaluation des Ministeriums ist schon eine...

497 D.S.: Ja, ja genau. Das ist schon eine externe Evaluation.

498 **VI. Qualifikation der Lehrerschaft**

499 I: Alles klar, finden Sie ihre Lehrer kompetent?

500 D.S. : Euh...,

501 I : Pädagogisch und akademisch ?

502 D.S.: Ich denke, Sie sollten diese Frage den Studenten stellen (*Lachen*). Ansonsten haben
503 wir schon eine Einstellungsvoraussetzung, die extrem streng ist, und wir sind die einzigen,
504 die sie praktizieren. Alles ist nicht Ihr akademisches Niveau.

505 I: Ich sehe !

506 D.S. : Euh... Wir müssen Sie bei der Aufgabe evaluieren, bevor wir Sie einstellen. Wir
507 geben Ihnen ein Thema, das Sie in einer Unterrichtsstunde vorstellen müssen. Wir bewer-
508 ten ihre Darbietung, und auf der Basis der Ergebnisse dieser Darbietung entscheiden wir,
509 Sie einzustellen. Das letzte Beispiel war ein Doktor in Recht, weil derjenige, der da war,
510 ein Sabbatjahr hatte.

511 I: Ich verstehe.

512 D.S.: Wir mussten einen neuen einstellen. Er ist gekommen, der Herr Yapi. Er hat den Un-
513 terricht durchgeführt. Es hat nicht geklappt. Aber da wir keine Wahl hatten, haben wir pä-
514 dagogische Weiterbildungsmaßnahmen für ihn gestaltet und ihn eingestellt. Wir haben ihm
515 das gegeben, was wir von einem Unterricht erwarten.

516 I: Ich sehe.

517 D.S.: Wir haben ihm diese kleine Ausbildung angeboten und...

518 I : Hier im Schoß der Einrichtung?.

519 D.S. : Ja, hier in der Einrichtung. Danach haben wir gesagt: „Jetzt können Sie in die Klasse
520 gehen“. Jetzt in einem Monat werden wir ihn nochmal hospitieren, um zu sehen, ob er
521 praktiziert, was wir uns wünschen. Also nicht jeder kann bei Pigier lehren. Und das weiß
522 jeder in Abidjan, um nicht zu sagen in der Côte d'Ivoire.

523 I: Wer war zuständig für die pädagogische Weiterbildung, die er hier bekam? Haben Sie
524 ein...

525 ***D.S. : Herr Zirignon. Er ist ein pädagogischer Inspektor, der hier als Lehrkraft tätig ist.***
526 ***Er ist Mitglied der pädagogischen Betreuung.***

527 ***I: Achso, alles klar.***

528 ***D.S.: Es ist also der, der ihn betreut hat und ihm gesagt hat „ Das erwarten wir von Ih-***
529 ***nen. So müssen die Kurse hier stattfinden. Hier ist keine Universität. Das ist eine Hoch-***
530 ***schule. Hier sind die Elemente, die Sie in der Darbietung des Unterrichtes berücksichti-***
531 ***gen müssen“.***

532 **VII. Weiterbildung**

533 I: Ich habe noch genau 10 Minuten. O.K. Wie oft nehmen sie an Weiterbildungsmaßnah-
534 men teil?

535 D.S.: Euh, Weiterbildungsseminare? Im Prinzip..., in Pädagogik meinen Sie ja ?

536 I : Ja.

537 D.S.: Pädagogisch, euh..., die letzten beiden Jahre haben wir keine gemacht. Wir haben
538 keine im wahren Sinne des Wortes gemacht. Wir haben nur einige Regelungen gemacht.
539 Ansonsten machten wir vor drei Jahren, vor Jahren immer ein pädagogisches Weiterbil-
540 dungsseminar.

541 I: Alles klar.

542 D.S.: Die letzten beiden Jahre haben wir nichts gemacht, weil unsere Lehrende „alte Leh-
543 rende“ geworden sind.

544 I: Ich sehe.

545 D.S. : Alte, die schon an x Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben. Wir haben
546 keine neuen Angestellten als solche. Deswegen haben wir keine gemacht. Aber die Hospi-
547 tation, die wir gerade machen, die pädagogische Kontrolle, die wir jetzt machen...

548 I: Achso, das machen Sie jetzt?

549 D.S.: Ja, ja, und diese pädagogische Kontrolle wird sicherlich in eine Weiterbildungsmaß-
550 nahme münden. Weil wir einige Lehrer entdecken werden, die einige Schwierigkeiten ha-
551 ben, deren Leistung nicht befriedigend ist. Und für diese Lehrende werden wir ein Fortbil-
552 dungsseminar organisieren.

553 **VIII. Verhältnisse Lehrende/Lernende**

554 I : Einverstanden. Gibt es Elemente, die zeigen, dass die Betreuungsverhältnisse zwischen
555 Lehrenden und Lernenden gut sind?

556 D.S.: Ja, es gibt Elemente. Euh, wir haben zwei Elemente. Das erste Element ist der Kom-
557 munikationszettel, den wir dem Lehrenden zur Verfügung stellen.

558 I: Das stimmt.

559 D.S.: Das ist ein Fragebogen, den er seinen Studenten regelmäßig verteilt. Der Fragebogen
560 ist anonym. Die Studenten antworten auf die Fragen. Der Lehrende wertet dann diese aus
561 und bringt sie uns. Das ist das erste Niveau. Das zweite Niveau besteht darin, dass wir je-
562 des Jahr die Klassensprecher treffen.

563 I: Alles klar.

564 D.S.: Nach dem ersten Semester treffen wir die Klassensprecher. Wir sind schon mit den
565 Klassen des zweiten Jahres fertig. Am vergangenen Freitag haben wir für die Klassen des

566 ersten Jahres gemacht. Wir treffen sie und wir bitten, sie freilich zu sagen, was sie gemerkt
567 haben, auf der pädagogischen Ebene, die Arbeitsbedingungen, die Disziplin etc...

568 I : Ja !

569 D.S.: Wir tauschen uns also aus, und auf dieser Basis wird ein Bericht erstellt...

570 I: Das ist sauber.

571 D.S.: Das sind also die beiden Niveaus der Kontrolle bezüglich der Verhältnisse Lehren-
572 den-Lernenden.

573 **IX. Arbeitsbedingungen von Lehrenden**

574 I: Unter welchen Bedingungen arbeiten ihre Lehrenden? Sind Sie damit zufrieden?

575 D.S. : Die Arbeitsbedingungen von Lehrenden?

576 I : Ja !

577 D.S.: Naja, wie gesagt, den Lehrenden selbst (*Lachen*) sollten Sie die Frage stellen. (*La-*
578 *chen*).

579 I : (*Lachen*)

580 D.S. : (*Lachen*). Das stimmt..., weil ich als Direktor des Studiums, ich mache, was ich gut
581 finde, damit sie in den optimalen Bedingungen arbeiten.

582 I: Das stimmt.

583 D.S.: Aber Sie wissen, euh der Mensch, der Mensch wenn Sie eine Kontrolle ausüben, das
584 kommt darauf an, manchmal ist es gut, manchmal nicht und so. Aber ich denke, in dem
585 Milieu, das ist keine Selbstzufriedenheit, aber wir gehören zu den Einrichtungen, die die
586 besten Arbeitsbedingungen anbieten. Haben Sie den Lehrersaal gesehen?

587 I : Ja.

588 D.S.: Haben Sie gesehen, wie viele Computer sie haben? Sie haben einen Kühlschrank.

589 I: Wo habe ich noch den Lehrersaal gesehen?

590 D.S.: Da, wo der Herr hier runterkommt. Auf diesem Treppenabsatz.

591 I : Achso der Mann in blau, ja ?

592 D.S. : Nein, nicht dort. Da, wo steht, schau mal, da kommt ein junger Mann aus den Toilet-
593 ten.

594 I: Oh ja stimmt.

595 D.S.: Auf diesem Treppenabsatz komplett links haben Sie den Lehrersaal. Sind Sie nicht
596 dort gewesen?

597 I: Ich habe den Eindruck, dass ich eher die Bibliothek besucht habe.

598 D.S.: Die Bibliothek ist dort oben. Also fragen Sie mal, den Lehrersaal zu besuchen. Sie
599 haben circa sechs Computer. Im Lehrersaal installiert.

600 I : Einverstanden!

601 D.S.: Sie haben einen Kühlschrank. Ich denke, vorbehaltlich, dass er eine Panne hat. Es
602 gab einen Kühlschrank. Sie haben einen Stock von Kaffee, Tee...

603 I : Echt? (*Lachen*).

604 D.S. : Etc. Na gut, ich weiß nicht, ob trotzdem..., na ja mit Löhnen ist man nie zufrieden.

605 I: Das ist klar.

606 D.S.: Was Löhne angeht, das ist klar, macht man sich immer Hoffnungen. Man erhofft
607 immer mehr. Wir haben ein sehr leistungsfähiges System der Reprographie.

608 I: Ja, ich habe es gesehen.

609 D.S. : Mit drei Sekretärinnen, um ihre Texte, Klassenarbeiten, Evaluationen und alles zu
610 tippen.

611 I : O.K.

612 D.S. : Na gut, der Rest...

613 I : Haben Sie eine Unterlage mit der kompletten Liste von Lehrenden und ihre Qualifikati-
614 on ?

615 D.S. : Euh. Ja, Sie kriegen sie bei meiner Sekretärin?

616 I: Ihre Studiengänge habe ich schon.

617 D.S.: Ja das haben Sie schon.

618 **X. Lehrprogramme**

619 I : OK, gut ! Jetzt eins, zwei, drei, vier. Die letzten vier Fragen bezüglich der Inhalte der
620 Programme. Sie sind da schon seit einer Weile. Haben die Programme seitdem Verände-
621 rungen erlebt?

622 D.S. : Es wurde verändert, euh..., ein Mal. Wir haben eine große Reinigung 1990 durchge-
623 führt. Oder war das 1980 (Er sucht in seinen Unterlagen). Na ja, die Daten sind nicht da.

624 I : Hmm

625 D.S.: Aber 1995 oder 1996 haben wir eine große Reinigung in den Programmen durchge-
626 führt, um sie offiziell zu bestätigen.

627 I: Alles klar.

628 D.S.: Diese Arbeit wurde gemacht. Aber die Programme sind vergangen, hein. Genau das
629 werfen wir diesem BTS-System vor. Staatsabschlüsse sperren in einem totalen Immobilis-
630 mus ein. Heute gehen Sie in Unternehmen. Auf hundert Unternehmen, ich würde sogar
631 sagen, Sie werden kein einziges finden, das noch eine manuelle Buchführung benutzt.

632 I: Und das haben Sie immer noch bei den BTS an den Hochschulen?

633 D.S.: In den Programmen ist es noch nicht klar, dass es notwendig ist, dass die Studenten
634 in eine Buchführungssoftware eingeführt werden müssen.

635 I: Alles klar.

636 D.S. : Sehen Sie. Die Schule selbst muss es als eigene Initiative ergreifen. Und um das zu
637 tun, haben Sie schon ein Programm mit 32 bzw. 34 Stunden pro Woche. Es ist schwer was
638 darauf zu legen.

639 I : Ja...

640 D.S.: Es ist schwer für Sie, was darauf zu legen, da die Studenten schon da sind. Sie haben
641 in der Woche nur zwei halb Tage frei. Das Programm ist schon sehr voll.

642 I : Hmm

643 D.S.: Also, euh, die Programme..., es gibt aber gerade eine Überprüfung.

644 I: Das stimmt.

645 D.S.: Übrigens empfangen wir heute eine Delegation von Lehrenden. Heute und morgen.
646 Sie haben darum gebeten, hier kommen zu dürfen, um Räume zu bekommen, um halt mit
647 Delegierten von Unternehmen die Arbeiten über die neuen Inhalte zu beenden. Also wir
648 machen gerade eine Reform.

649 I: Das stimmt.

650 D.S.: Wir machen gerade eine Reform der Inhalte. Ich kann also sagen, dass es in 15 Jah-
651 ren zwei Reinigungen gegeben hat. Ich finde das wenig. Normalerweise sollte es ange-
652 sichts der heutigen technologischen Entwicklung funktionsfähige Strukturen geben. Nicht
653 alle Leute, aber funktionsfähige Strukturen, so dass alle zwei Jahre oder sogar jährlich die-
654 se Strukturen Forschungen durchführen und kleine Reformen bzw. Nachbesserungen un-
655 ternehmen.

656 I: Das stimmt.

657 D.S.: Nicht tief, aber kleine rechtzeitige Änderungen würden ausreichen, indem man sagt
658 „Ab dem kommenden Jahr müsst ihr diese Sache in das BTS Programm übernehmen,, Ich
659 gebe Ihnen ein kleines Beispiel. ***Können Sie sich vorstellen, dass unsere Studenten die
660 Prüfung von BTS-Sekretariat nach wie vor mit mechanischen Maschinen ablegen? Sie
661 werden heute kein einziges Unternehmen finden..., sogar die Polizeireviere, die die Be-
662 nutzer (Lachen) der Schreibmaschinen sind, haben heute Computer.***

663 I: Jap, sie sind computerisiert.

664 D.S.: Sie sind computerisiert. Niemand benutzt solche Maschinen heute noch. Aber wir
665 bilden nach wie vor Studenten damit aus.

666 I : Na gut. Vielleicht, um die „Hand zu haben“

667 D.S.: Nein, es geht nicht darum, die „Hand zu haben“. Sie legen die Prüfung damit ab.
668 I : Oh mein Gott!
669 D.S.: Braucht man eine große Reform, um das zu ändern?
670 I: Fehlt es an Computer oder was?
671 D.S.: Aber es sind immer dieselben Probleme der Schwerfälligkeiten. Wenn der Staat et-
672 was unternehmen will, sagen Einrichtungen: „Nein, wir sind nicht dafür ausgestattet. War-
673 ten Sie noch kurz, Warten Sie noch kurz, Warten Sie noch kurz“. Aber müssen wir ihnen
674 folgen?
675 I: Nein, die Gesellschaft entwickelt sich.
676 D.S.: Die Gesellschaft entwickelt sich. Wir können ihnen nicht folgen.
677 I : Gut. Sie haben eigentlich auf alle drei Fragen gleichzeitig geantwortet. Ich habe keine
678 Frage mehr. Sie waren alle miteinander verbunden.
679 D.S. : OK!
680 I: So das war´s. Herzlichen Dank für alles.
681 D.S. : Umso besser. Es bleibt nun der Generaldirektor.
682 I: Sie haben mich heute Morgen über die privaten Hochschulen unterrichtet (Lachen).

Anlage 12: Interview mit dem Direktor des Studiums von ESK II Plateaux

I : Interviewer

D.S. : Direktor des Studiums

I. Einstieg

1 I.: Herzlichen Dank, dass Sie mich empfangen. Wie viele Minuten haben wir?

2 D.S.: Na ja, 30 Minuten, geht das?

3 I.: Ja, ja.

4 D.S.: Gut. Dann losgeht's.

5 I.: Ich habe zehn Themen. Das erste betrifft die Vorstellung der Einrichtung

6 II. Vorstellung der Einrichtung

7 I.: Haben Sie eine Unterlage mit Liste und Qualifikation von Lehrenden ?

8 D.S.: Die ist bei Madame (Die Gründerin). Ich werde sie fragen. Aber was die Qualifikati-
9 on angeht, sind sie alle ok. Die Lehrenden haben alle die „Maitrise“. Einige haben einen
10 Master, einige sind sogar Doktor.

11 III. Zur Kooperation

12 I.: Haben Sie Kooperationspartner? Wenn ja, worin besteht diese Kooperation?

13 D.S.: Wir kooperieren mit Staat und Unternehmen.

14 I.: Wie läuft das z.B. mit den Unternehmen?

15 D.S.: Na gut..., die Unternehmen, das ist bezüglich der Praktika. Meine Vision ist, ein
16 Student, der den ersten Teil der Prüfung bestanden hat, ist noch nicht erfolgreich. Aber
17 ich denke, die Studenten selbst und der Staat müssen uns hier helfen. Weil die Studenten
18 Träumer sind. Als wir Studenten waren, nahm uns die AGEFOP (Arbeitsamt) schon in der
19 Abschlussklasse, um Praktikum zu machen. Heute haben sich die Zeiten geändert, und die
20 „kleinen Brüder“ verstehen das nicht. Findet man ihnen ein Praktikum, dann sagen sie „
21 Nein, ich will KOZ²⁸“. Alle können nicht bei KOZ sein. Alle wollen bei MTN²⁹, alle wol-
22 len bei SOTRA³⁰ sein. Aber nein! Es gibt mehr als 12.000 Unternehmen in der Côte
23 d'Ivoire, die alle zuverlässige Unternehmen sind. Solange sie nicht bei KOZ sind, sind sie
24 nicht zufrieden. Solange sie nicht bei SGBCI³¹ sind, sind sie nicht zufrieden. Aber da das
25 Gesetz..., man muss vielleicht das überdenken. Ich verstehe ihre Probleme nicht. Man fin-

²⁸ Ein Handy-Unternehmen

²⁹ Ein Handy-Unternehmen

³⁰ Die einzige öffentliche Transportgesellschaft der Côte d'Ivoire

³¹ Eine Bank

26 det für sie ein Praktikum, aber sie wollen das nicht. Wenn ich für dich ein Praktikum finde,
 27 was dir nicht gefällt, lasse ich dich im Stich. Ich habe meine Verpflichtung erfüllt.

28 **IV. Organisationsstruktur**

29 I.: Wie finden Sie Ihre Organisationsstruktur, Ihr Organigramm? Welche Struktur wäre
 30 gut im Hinblick auf die Qualitätssicherung?

31 D.S. : Wir haben hier ein Organigramm, das sehr klar ist. Der Gründer kommt hier fast
 32 nicht. Er verwaltet. Er gibt uns die Ziele, und ich verwirkliche. Madame lässt mich in der
 33 Regel agieren. Auf dieser Ebene haben wir wirklich kein Problem.

34 I. : Sie sind autonom.

35 D.S. : Ja, ja. Ich bin wirklich autonom. Und ich muss diesbezüglich ihnen gratulieren, weil
 36 er der einzige Gründer ist, aber ich treffe die Entscheidungen. Und er hat so einen Geist....,
 37 das ist unglaublich. Man sagt, er hat mit den Weißen gearbeitet. Er ist einfach einzigartig.

38 I. : Ist das sein Paar ?

39 D.S. : Ja, das ist ein Paar, Monsieur und Madame. Aber manchmal treffe ich Entscheidun-
 40 gen, die sogar Madame nicht..., meine Entscheidungen gehen manchmal einfacher durch
 41 als die von Madame. Ich bin Lehrender und Direktor des Studiums. Also ich argumentiere.
 42 Aber Madame kann manchmal nicht argumentieren. Sie muss mich manchmal überzeugen,
 43 damit ich den Gründer überzeuge. Und der Gründer, der is offen. Du kannst ihm alles sa-
 44 gen. „Hier braucht man Computer. Hier muss mit einer Klimaanlage ausgestattet werden“.
 45 Aber du musst argumentieren. Wenn du nicht begründest, macht er es auch nicht. Er macht
 46 es nicht.

47 I.: Er braucht überzeugt zu werden...

48 D.S. : Genau...., weil die Leute, sie treffen Entscheidungen, aber diese werden nicht argu-
 49 mentiert. Aber wenn eine Entscheidung begründet ist, selbst wenn er damit nicht einver-
 50 standen ist, macht er es. Aber wenn er nicht versteht, macht er es nicht. Also diesbezüglich
 51 habe ich kein Problem. Ich weiß nicht, wie das bei den anderen Einrichtungen ist, aber hier
 52 habe ich kein Problem. Das ist hier gut gemacht.

53 **V. Zur Qualitätssicherung**

54 I.: Sind Sie mit der Rolle des Staates bezüglich seiner Qualitätspolitik an den privaten
 55 Hochschulen zufrieden?

56 D.S. : Ja, seit zwei oder drei Jahren... mit dem Ranking. Aber sie müssen mehr tun. Das ist
 57 meine persönliche Meinung. Sie müssen „bis zum Ende gehen“.

58 I.: Was sollten sie tun zum Beispiel?

59 D.S : ... Weil es viele Schulen gibt, die noch nicht sicher sind.... Ich persönlich stelle das
60 Ranking nicht in Frage.

61 I. : Hmm...

62 *D.S.: Aber ich finde, dass einige Schulen Punkte bekommen, die sie nicht bekommen*
63 *sollten. Man sagt, Loko³² ist die beste Einrichtung mit dem..... Aber Loko hat keine Poli-*
64 *tik. Loko bildet aus, das ist schon klar, aber welche Politik hat Loko bezüglich der*
65 *Sportsinfrastrukturen? Gibt es dort eine Kantine? Ich denke nicht. Selbst in Pigier gibt*
66 *es sie nicht. Man spricht von Krankenzimmer. Haben diese Schulen ein Krankenzim-*
67 *mer? Es sind Schulen, die ausbilden. Wenn ich das Beispiel von Pigier nehme, Pigier ist*
68 *bloß in einem alten Gebäude, wo es überall Treppen gibt. Wenn es eines Tages in Pigier*
69 *eine Katastrophe gibt, werden die Leute sterben. Ich war bei Pigier. Ich war bei Pigier.*
70 *Das ist meine Schule. Ich bin stolz auf die Qualität der Ausbildung der Schule. Aber*
71 *eine Schule ist nicht nur die Ausbildung.*

72 *I.: Ja, das ist klar.*

73 *D.S : ... Eine Schule ist eine Ganzheit.*

74 *I. Ja !*

75 *D.S: Ich war bei Pigier. Ich habe einen BTS und einen Master bei Pigier gemacht. Ich*
76 *bin eigentlich ein Produkt von Pigier.*

77 *I. : Ja !*

78 *D.S.: Alle kennen dort. Ich bin ein Produkt von Pigier. Ich habe immer wieder Herrn*
79 *Zocly³³ erzählt, dass die Schule mir nicht gefällt. Außer der pädagogischen Qualität,*
80 *weil sie die pädagogische Qualität beherrscht haben.*

81 *I. :Ja !*

82 *D.S. : ... außer der Qualität der Ausbildung sind die Leute in kleinen Ecken verklemmt.*

83 *I. :Ja !*

84 *D.S.: Ich bin nicht einverstanden. Solche Schulen können „ gut“ haben, aber sie kön-*
85 *nen nicht exzellent sein. Ich bin damit nicht einverstanden. Vielleicht muss man die Kri-*
86 *terien überdenken.*

87 *I. :Ja*

88 *D.S.: Ich möchte, dass sie besser sind als wir. Aber nicht exzellent. Sie können nicht*
89 *einen Durchschnitt von 17 haben. Das ist unmöglich. Das ist unmöglich. Die Leute*
90 *müssen das Außerschulische betonen.*

³² Eine private Hochschule

³³ Der Direktor des Studiums von Pigier

- 91 I. : Natürlich...
- 92 D.S: Wie oft gehen sie in Unternehmen mit den Studenten. Wie oft finden sie für die Stu-
- 93 denten ein Praktikum. Ich habe meine Nichte in Pigier. Ich selber habe Pigier gemacht.
- 94 Man hat für mich nie ein Praktikum gefunden. Gibt es eine Politik diesbezüglich? Weil der
- 95 BTS auf zwei Ebenen stattfindet. Es gibt den ersten Teil und das endgültige Bestehen, das
- 96 eines Praktikums bedarf. Aber die Mehrheit der Hochschulen, 99 % der Hochschulen be-
- 97 schränken sich auf die Ergebnisse des ersten Teils. Aber das ist nur akademisch. Das ist
- 98 pädagogisch. Ist das gut gemacht? Ok. Das ist gut, aber der Student hat den BTS noch
- 99 nicht bestanden. Warum berücksichtigt das Ministerium diesen Aspekt nicht bei der Eva-
- 100 luation? Wenn eine Schule sagt: "Ich habe 80 % von Erfolgsreichen", aber wie viele von
- 101 denen haben ein Praktikum gefunden?
- 102 I.: Ja, das ist nicht mal 80 % Erfolg... ich würde von Halberfolg sprechen.
- 103 D.S. : *Genau. Eine Möglichkeit zu bestehen. Danke, wir verstehen uns sehr gut. Also*
- 104 *der Staat muss durch ihr Ranking die Schulen zwingen, den Studenten ein Praktikum zu*
- 105 *finden oder ganz einfach das Praktikum abschaffen. Wenn wir feststellen dass, (da muss*
- 106 *man nicht heuchlerisch sein) dass das Milieu heute „vermint“ ist und dass ein Prakti-*
- 107 *kum nicht mehr möglich, nicht mehr erforderlich ist, na dann muss der Staat entschei-*
- 108 *den, dass der BTS bestanden ist, wenn man die Aufnahmeprüfung besteht bzw. wenn*
- 109 *man das Abitur mit allen spezifischen Durchschnitten bestanden hat. Aber wenn man*
- 110 *sagt, es gibt das Praktikum, dann hat die Schule in diesem Fall ihren Ausbildungspro-*
- 111 *zess noch nicht beendet, solange sie den Studenten kein Praktikum bereitstellt. Aber*
- 112 *man lässt uns glauben, dass wenn die Schule dieses Ergebnis geschafft hat, alles vorbei*
- 113 *ist. Ich bin nicht damit einverstanden. Ich wünsche also, dass dieser Aspekt ganz genau*
- 114 *betont wird.*
- 115 Heute spricht man von der externen Entwicklung, also von den Praktika. Die Punkte, die
- 116 man da vergibt sind nicht die wichtigsten. Man berücksichtigt nur das erste Ergebnis. Aber
- 117 das erste Ergebnis ist nicht ausreichend. Weil wenn du kein Praktikum gemacht hast, wird
- 118 dein BTS nicht validiert. Sag mal, warum müssen die Studenten selbst ihr Praktikum su-
- 119 chen?
- 120 I.: Das ist nicht normal!
- 121 D.S.: Das ist nicht normal. Danke! Ich kann mich irren. Aber du solltest die Chefs die Fra-
- 122 gen stellen. Ich kann mich irren. Das ist möglich. Wenn ich mich irre, entschuldige ich
- 123 mich. Aber ich wünsche, dass der Staat mehr macht.
- 124 I.: Nein, das ist klar, das ist logisch.

125 D.S.: Also der Staat macht das Ranking. Ich finde, das muss ermutigt werden, aber der
 126 Inhalt muss verbessert werden. Und es gibt Schulen, die Punkte bekommen, ich meine,
 127 in diesem Milieu, wenn man sieht, wie die Leute das Ranking machen,... ich meine, das
 128 muss überdacht werden. Ich weiß nicht genau, aber die Leute sind mit ihrem Platz nicht
 129 zufrieden. I.: Genau, ich habe an der Direktion gemerkt, dass sich viele Einrichtungen be-
 130 schwerden.

131 D.S.: Es gibt viele Beschwerden? Danke, dann da sind wir einer Meinung.

132 I: Es gibt Einrichtungen, die kommen und sagen: „Wir haben alle unsere Löhne ausbezahlt,
 133 warum kriegen wir nicht alle Punkte“?

134 D.S.: Also es gibt ein Problem. Sie wollten es so gut tun. Diejenigen, die die Einrichtungen
 135 besuchen, vergeben keine Punkte. Diejenigen, die die Noten vergeben, es gibt Leute,
 136 die auf das Feld kommen. Wenn sie mit dem Feld fertig sind, machen sie die Papiere. Sie
 137 machen die Bemerkungen und dann kommen andere Leute und vergeben Noten, und die
 138 anderen kommen, um das Ranking zu machen. Vielleicht ist es gut, aber das bringt Prob-
 139 leme mit sich. Herr Karamoko Abou ist der Präsident des Organisationskomitees. Eines
 140 Tages war er da und sagte: „Jemand hat gesagt ` Mehr oder weniger““. Die Person hat ge-
 141 sagt: `Die Tafeln sind mehr oder weniger...´ „, und er hat gefragt: „Was bedeutet das“?
 142 Aber als Lehrer weiß er. Es muss klare Kriterien definiert werden. Sie müssen die Leis-
 143 tungskriterien geben. z. B. wenn die Tafeln so sind, dann kriegt man wie viele Punkte. Es
 144 gibt leider keine Richtlinien bezüglich der Vergabe von Punkten, so dass ich selbst bin....
 145 Herr Karamoko hat auch etwas über die Toiletten gesagt. Es gibt Schulen, die sagen, sie
 146 haben 20 Toiletten. Aber wie viele Studenten haben diese Schulen? Man muss uns die
 147 Verhältniszahl sagen. Du muss X Toiletten haben, wenn du Y Studenten hast. Aber das wir
 148 wissen nicht.

149 Hier bei ESK kann ich sagen, wir haben 30 Toiletten. Das ist viel. Herr Karamoko Abou
 150 kann sagen, das ist nicht viel. Er macht das nicht absichtlich. Das ist nicht böse gemeint.

151 I. : Aber selbstverständlich !

152 D.S.: Es gibt solche Kleinigkeiten. Man muss die Subjektivität beseitigen. Es gibt zu viel
 153 Subjektivität in der Evaluation. Herr Karamoko Abou ist mein Chef, ich will ihn nicht kri-
 154 tisieren, aber da hatte er öffentlich gesprochen. Deswegen ! Es gibt Autoritäten, um ihn zu
 155 kritisieren.

156 Es sind meine Bemerkungen. Ich sage Ihnen ehrlich, was ich denke, damit Sie andere Leu-
 157 te fragen. Es gibt Einrichtungen, die auf den 40. Platz kommen, die aber damit nicht ein-
 158 verstanden sind. Die sagen, die besten haben ihre Plätze nicht verdient usw.

- 159 I.: Das habe ich auch bemerkt. Voltaire (auch ein Name von IVESTP Marcory) ist z. B.
 160 während des ersten Jahres 19te Während des zweiten Jahres ist es 161ste.
- 161 D.S.: Was ist passiert?
- 162 I.: Ich war schockiert und habe dem Direktor des Studiums gefragt. Er hat versucht es, mir
 163 zu erklären. Aber soweit ich es verstanden habe, geht es um eine Rachemaßnahme.
- 164 DS. : Na ja, ich sage nicht, was Sie da sagen, aber ich nehme es zur Kenntnis. Ich denke,
 165 Ihre Arbeit.... Als ich das Thema Ihrer Arbeit gelesen habe, habe ich gelächelt. Ich habe
 166 mir gesagt „O.K. die Genehmigung ist von Herrn Diakité³⁴ unterschrieben. Wir werden auf
 167 die Fragen antworten. Weil es für uns gefährlich sein kann.
- 168 I.: Finden Sie ein Akkreditierungssystem nötig?
- 169 D.S. : Was akkreditieren?
- 170 I.: Ihre Schule zu akkreditieren z.B.
- 171 D.S. : Vom Staat ?
- 172 I.: Z.B. Studiengänge oder Zyklus akkreditieren. Durch den Staat oder durch eine private
 173 Institution.
- 174 D.S.: Ich, es gibt eine Sache, die ich noch nicht verstehe. Die Akkreditierung durch den
 175 CAMES³⁵ verstehe ich noch nicht. Wir haben die Genehmigung. Das reicht mir. Ich ver-
 176 stehe nicht, warum eine Hochschule unbedingt in Richtung des CAMES gehen muss.
 177 Wenn jemand einen „CAMES-Abschluss“ hat, kann er nach Burkina Faso gehen und dort
 178 lehren, in Mali, in Benin, in Togo. Aber in Tunesien bin ich nicht sehr sicher, weil sie dort
 179 den CAMES nicht anerkennen. Was meine ich damit? Ich meine, dass wir in der Côte
 180 d'Ivoire ein bisschen „Fetischismus“ um dem CAMES betreiben. Also ich verstehe nicht.
 181 Alle sagen CAMES, CAMES, aber was bedeutet eigentlich CAMES? Erstens ist das Pro-
 182 gramm nichtig. Das ist die Wahrheit. Die Leute müssen verstehen, dass der CAMES gut
 183 ist, aber ich wünsche den CAMES den Leuten, die international arbeiten. Es gibt Studenten
 184 aus Gabon, Benin oder Senegal, die bei Pigier, Loko, Agitel, oder Casting sind. Ich verste-
 185 he, wenn diese von CAMES reden. Aber ich bin hier in der Côte d'Ivoire. Keiner unserer
 186 Studenten kommt von dem Ausland. Was mache ich mit dem CAMES?
- 187 I. : Ich war ein bisschen überrascht. Ich kam bei Pigier und hörte, na ja unsere Abschlüsse
 188 sind vom CAMES anerkannt, weil für mich CAMES universitär ist.

³⁴ Der Direktor des DESPRIV (Direktion des privaten Hochschulwesens)

³⁵ CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur : Madagassischer und afrikanischer Rat für die Hochschullehre)

189 D.S.: Genau danke! Deswegen sollten Sie die Chefs fragen. Sie müssen uns das erklären.
 190 Weil ich diese Chefs nicht verstehen kann. Sie wollen die Qualität, also... Ich finde, dass
 191 wir dieselben Ideen haben. Das ist komisch.

192 I. : Lachen

193 D.S. : Nein, weil CAMES universitär ist. Welche Rolle spielt das bei einer „Grande Éco-
 194 le“, die für einen Beruf ausbildet?

195 I. : Klar. Hier ist es beruflich. Im Tertiär- oder Industriebereich.

196 D.S. : Das ist rein universitär, und es geht um die Lehre, während die Studierenden entwe-
 197 der Lehrende oder Führungskräfte in Unternehmen werden können. Führungskräfte in Un-
 198 ternehmen brauchen keinen CAMES.

199 I. : Überhaupt nicht !

200 D.S.: Und deswegen versteh ich dies alles nicht.

201 I.: Und der Beweis, es gibt keine Forschung.

202 D.S.: Also ich verstehe den CAMES nicht.

203 I. : Genau. Weil an der Uni gibt es die Forschung, die zu den Aufgaben gehört...

204 D.S.: Wir verstehen uns so gut. Vielleicht sollten wir zusammen etwas unternehmen. Aber
 205 ich weiß, sie werden es uns nicht erlauben. Weil ich eigentlich nichts verstehe. Warum
 206 lässt das Ministerium es tun? Alle sprechen CAMES. Wenn die Studenten kommen: „Sie
 207 sind von dem CAMES nicht anerkannt“. Überall sagen die Leute, der CAMES hat das bes-
 208 te Programm. Aber von welchem Programm ist die Rede? Es geht um ein rein theoreti-
 209 sches Programm. Der CAMES ist bloß die Lehre, weil es der afrikanische madagassische
 210 Kongress für die Lehre im Hochschulbereich ist

211 I.: Genau das ist es!

212 D.S: Ja, und es gibt Unternehmen, die in die Falle gehen. Die sprechen von CAMES. Ich
 213 verstehe nicht. Na gut. Sag ihnen, sie sollen unterscheiden können. Deswegen sage ich,
 214 Ihre Studie ist willkommen.

215 **VI. Qualifikation der Lehrerschaft**

216 I. : Finden Sie ihre Lehrende kompetent? Bitte begründen Sie ihre Antwort?

217 D.S.: Ich sage ja. Sie haben alle die „Maitrise“. Das war´s!

218 I: Sind sie pädagogisch kompetent?

219 D.S.: Ich sage nein.

220 I. : Lachen.... Das ist ein sehr deutlicher Direktor des Studiums.

221 D.S. : Nein, nicht alle ! Es war mein Fall. Ich machte ein DEA in Französisch, und ich
 222 lehrte in einer privaten „Grande École“. Dann hat für mich die Einrichtung eine Weiterbil-

223 dung organisiert. Da habe ich verstanden, ich unterrichtete nicht, aber ich lieferte nur mein
 224 Wissen.

225 I. : (*Lachen*)

226 D.S: Lehren ist ein Beruf, den man lernen muss.

227 I: Ja, das ist klar.

228 ***D.S.: Knapp 98 % der Lehrende sind aus der Universität und können keine pädagogische***
 229 ***Kompetenz nachweisen. Ich habe keine Statistik gemacht, aber das ist so. Sie wissen***
 230 ***gar nicht, was das Wort Pädagogik bedeutet.***

231 I.: Sie wissen nicht, dass es ihnen selbst helfen kann.

232 ***D.S.: Und sie denken, sie sind gute Dozenten. Aber sie sind es nicht. Sie verlassen sich***
 233 ***auf ihr fachliches Wissen. Sie haben keine pädagogische.*** Es wäre wünschenswert, dass
 234 das Ministerium Weiterbildungsmaßnahmen initiiert. Also hier bei mir, ich werde nicht
 235 lügen, das ist nein. Oder am besten „ja..., aber“

236 I. : Ja, aber nicht alle !

237 ***D.S.: Was ich hier mache: Ich stelle pädagogisch kompetente Lehrende, die beispielsweise***
 238 ***die IPNEPT gemacht haben ein und daneben Lehrende aus der Universität, um***
 239 ***auszugleichen.***

240 I.: Das ist klar.

241 D.S.: Ich selber verstehe nicht warum dieser Unterschied gemacht wird. Aber das ist so.
 242 Bezüglich des Verlaufs des Unterrichtes, des Einstiegs, des Zusammenhangs zwischen den
 243 Unterrichtsteilen und so... Es gibt Lehrende, die fein sind. Andere machen es einfach so.
 244 Es gibt auch ein anderes Problem: die Bewertungskriterien. Einige wissen nicht, warum sie
 245 einer Frage 3 oder 5 Punkte vergeben. Nicht weil die Frage lang ist, sondern vor dem Hin-
 246 tergrund des pädagogischen Ziels vergibt man einen Punkt. Ich gratuliere dem Ministeri-
 247 um, denn sie wollen die Lehrenden genehmigen, aber vor der Genehmigung wäre es bes-
 248 ser, Weiterbildung durchzuführen

249 I.: Alles klar.

250 D.S: Das muss man betonen. Das fehlt vielen!

251 I.: Alles klar.

252 **VII: Weiterbildung**

253 I.: Wie oft nehmen Ihre Lehrende an einer Weiterbildungsmaßnahme teil?

254 D.S.: Das ist null.

255 I.: Lachen, o.k. alles klar.

256 **VIII. Verhältnisse Lehrende/Lernende**

257 I.: Gibt es Elemente, die zeigen, dass die Betreuungsverhältnisse zwischen Lehrenden und
258 Lernenden gut sind?

259 D.S.: Ja, sie sind gut. Es gibt, ich denke, einen Lehrenden für 20 Studenten. Hier wird das
260 eingehalten. Vielleicht nicht weil wir es so wollen, aber weil wir nicht so viele Studenten
261 haben.

262 I: Alles klar!

263 D.S.: Aber ich bin sicher, wir werden diese Maßnahme nicht einhalten, wenn wir viele
264 Studenten haben.

265 I.: Lachen... aber im Moment geht noch...

266 D.S.: Aber man muss das respektieren, nicht weil man nicht viele Studenten hat, sondern
267 weil es respektiert werden muss. Z.B. bei Pigier musste man 40 Studenten pro Klasse nicht
268 überschreiten. Aber heute erreichen sie sogar 60 pro Klasse.

269 **IX. Arbeitsbedingungen von Lehrenden**

270 I: Unter welchen Bedingungen arbeiten Ihre Lehrenden? Sind Sie damit zufrieden?

271 D.S.: Ohhh, ich bin zufrieden, aber nicht ganz zufrieden. Wenn Sie fragen „zufrieden“,
272 antworte ich „ja“, aber fragen Sie „sehr zufrieden“, antworte ich „nein“. Weil ich denke,
273 ein Lehrersaal braucht ein gewisses Niveau von Bequemlichkeit. Es gibt Schränke, Tische
274 und Stühle. Es gibt Licht. Wir sollten einen kleinen „Brasseur“ da stellen.

275 I. : Einen kleinen ???

276 D.S : .. Brasseur (Ventilator) mangels einer Klimaanlage mit einem Computer und einem
277 Drucker. Das wurde ehrlich geplant, aber die Lehrenden kommen nicht rein. Wir haben
278 einen Drucker gekauft, aber Lehrende sitzen hier nicht. Der Lehrersaal ist schmutzig. Ich
279 putze drin. Alles darin ist dreckig.

280 I : Lachen...

281 D.S.: Aber eine Erklärung: Viele sind nur Aushilfskräfte und arbeiten in mehreren Einrich-
282 tungen. Sie kommen hier nur, wenn sie Unterricht haben. Und gleich nach dem Unterricht
283 verschwinden sie. Das ist nicht normal, aber das ist so.

284 **X. Lehrprogramme**

285 I.: Wie finden Sie die Programme?

286 D.S.: Wir setzen das Programm des Ministeriums um. Also keine Debatte diesbezüglich.

287 I.: Hmm, also das Ministerium entscheidet über den Inhalt.

288 D.S.: Bezüglich des BTS setzen wir den Inhalt des Ministeriums um.

289 I. : Genau. Und es geht um dasselbe Programm in allen Einrichtungen?

290 *D.S. : Alle. Aber wo die Leute mogeln, das ist bezüglich der Stundenzahl. Anstatt 80*
 291 *Stunden pro Jahr machen einige Einrichtungen 60 Stunden und einige sogar 40 Stun-*
 292 *den. Aber hier habe ich durchgesetzt, dass wir das vorgeschriebene Volumen machen,*
 293 *da die Schule sowieso sehr spät anfängt. Wir fangen im November an. Wenn wir also*
 294 *das nicht machen, dann ist es ein Unsinn. Der erste Schultag ist offiziell Oktober. Aber*
 295 *manchmal kommen die Leute im Dezember, Januar. Ich sage dem Gründer, du hast*
 296 *schon genug Geld gekriegt. Wenn die Schule im November anfangen würde, würde man*
 297 *sagen, „mach mal 80 Stunden“, aber der erste Schultag ist Oktober. Aber im Oktober*
 298 *machen wir nichts. Wir machen Schule erst im November. Wir machen ein bisschen im*
 299 *Dezember. Also wenn wir im Januar anfangen, müssen wir das normale Stundenvolu-*
 300 *men machen. Aber in der Realität erreichen wir nie die 80 Stunden. Wir verlieren 20 bis*
 301 *30 Stunden. Es bleibt uns noch 50 Stunden, und wir machen, was wir können. Aber da*
 302 *auch..., weil..., ich denke, es gibt ein Problem. Wenn das Ministerium sagt: „Wir fan-*
 303 *gen im Oktober an“, muss es uns die Mittel geben, im Oktober anzufangen. Aber man*
 304 *sagt uns, der erste Schultag ist Oktober. Die Schüler werden aber im Januar zu uns ge-*
 305 *schickt. Wie können wir unter solchen Umständen ab Oktober anfangen? Also es gibt*
 306 *eine Inkohärenz...*

307 I.: D.h., die Côte d'Ivoire selbst ist...

308 D.S.: Es tut mir leid, aber das Ministerium muss wissen, was es will. Sie können meinen
 309 Namen schreiben. Ich werde unterschreiben. Sie müssen wissen, was sie wollen. Sie kön-
 310 nen nicht uns bitten, die Schule im Oktober zu beginnen und uns die Studenten im Novem-
 311 ber schicken.

312 I.: Und das ist in jedem Sektor. Die Côte d'Ivoire ist sehr unordentlich.

313 DS : Gut! Vielen Dank, ich bin mit dem Antworten fertig.

Anlage 13: Interview mit dem Direktor des Studiums von GECOS Formation

I : Interviewer

D.S. : Direktor des Studiums

I. Einstieg

1 I.: Herzlichen Dank, dass Sie mich empfangen. Wie gesagt, ich möchte das Gespräch auf-
2 nehmen. Ich weiß nicht wie lange...

3 D.S.: 30 Minuten, ist das gut? Weil ich muss später...geht das?

4 I.: Ja, ja ist gut. Ich muss programmieren, um keine Zeit zu verlieren. Es ist 10.30, also um
5 11 Uhr. Also wie gesagt, es geht um Forschungen bezüglich der Qualität der Bildung an
6 privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire. Ich habe zehn Themen, worüber ich mit Ihnen
7 diskutieren möchte.

8 D.S.: Ok fangen Sie bitte an!

9 II. Vorstellung der Einrichtung

10 Ich brauche zuerst Unterlagen, um die Einrichtung vorzustellen. Haben Sie da Unterlagen
11 mit den Eckdaten beispielsweise Gründungsjahr, Räumlichkeit, Ausstattung?

12 D.S. : Sie haben doch schon eine Runde gemacht ?

13 I : Nein, noch nicht.

14 D.S.: Sonst das Gründungsjahr, ich denke..., es gibt hier eine Unterlage..., das ist 94...

15 I: Gründungsjahr, Rechtsform, Gebäude..., haben Sie eine Unterlage, die ich vielleicht ko-
16 pieren kann...

17 D.S.: O.K., kopieren Sie bitte diese Unterlage. Hier haben Sie alle Informationen. Brau-
18 chen Sie noch etwas? Ist das gut so?

19 I: Ja, das ist gut. Gut... die komplette Liste, die Studiengänge. Sie haben hier 6 Studiengän-
20 ge.

21 D.S.: Es gibt 4 BTS-Studiengänge.

22 I.: Genau, das ist richtig!

23 III. Zur Kooperation

24 I: Gibt es eine Kooperation zwischen den privaten Hochschulen bezüglich z.B. der Quali-
25 tätssicherung?

26 D.S. : Ohh nein. Ehrlich nein!

27 I: Aha, es gibt keine Kooperation.

- 28 D.S.: Es gibt keine Kooperation in diesem Sinne. Die Hochschulen kommen oft nur in
29 einem finanziellen Rahmen zusammen: Wenn sie vom Staat die Zahlen der Studiengebüh-
30 ren reklamieren.
- 31 I: Alles klar.
- 32 D.S. : Genau. Ansonsten eine Kooperation bezüglich der Ausbildung gibt es nicht. Wer so
33 was behauptet, lügt.
- 34 I: Was aber sicher ist, ihr habt in allen Einrichtungen dasselbe Programm, was den BTS
35 angeht.
- 36 D.S.: Genau. Dieses Programm ist staatlich. Es gibt keinen Zweifel diesbezüglich. (Eine
37 Dame kommt rein)
- 38 D.S.: Er nimmt das Gespräch auf.
- 39 Dame: Achso, dann komme ich später vorbei. Wegen den Studenten.
- 40 D.S.: Ja. Hast du schon die Liste?
- 41 Dame : Nein. Die Listen sind da. Ich habe die Gesichter.
- 42 D.S.: Hast du die Gesichter ?
- 43 Dame : Ja...
- 44 D.S.: Ok dann machen wir das jetzt vor seinen Augen. Er wird das selber erleben und viel-
45 leicht stellt er Fragen darauf. Man weiß nie.
- 46 I : Lachen...
- 47 D.S.: Wir haben Partner. Und wenn diese Unternehmen Arbeitskräfte brauchen, kommen
48 sie zu uns. Es gibt gerade ein Pharmaunternehmen..., wie heißt das nochmal...
- 49 Dame : Pharmareferenten
- 50 D.S. : Genau Pharmareferenten.
- 51 I: Genau das interessiert mich...
- 52 D.S.: Ein Gesundheitsunternehmen braucht Arbeitskräfte. Es kommt zu uns, weil wir die
53 ersten in der Côte d'Ivoire sind, die in diesem Bereich ausbilden. Viele machen uns heute
54 nach und haben diese Ausbildung verschlechtert.
- 55 I: Um welchen Studiengang geht es?
- 56 D.S. : Pharmareferenten.
- 57 I : Achso Pharmareferenten.
- 58 D.S.: Hmm, und das ist so bei den anderen Studiengängen
- 59 I : Aha...
- 60 D.S.: Und jetzt brauchen wir drei Personen für eine erste Stelle.
- 61 Dame : Fünf Personen.

62 D.S.: Fünf Personen ? Achso, na dann... Wir haben hier einen Zettel. Die Studenten ha-
 63 ben ihre Bilder darauf. Ab diesem Zettel, dem Bild, dem Verhalten und der Leistung des
 64 Studenten wollen wir jetzt die fünf besten finden.

65 I: Alles klar (Die beiden arbeiten auf diesen Zetteln)

66 Dame: Das ist für letztes Jahr.

67 D.S.: Dieser ist sehr gut, sehr diszipliniert. Ruf ihn, wenn er nicht schon in einem Unter-
 68 nehmen ist.

69 Dame: Doch, aber er wird trotzdem seine Unterlagen einreichen.

70 D.S. : Genau...

71 Dame: Jetzt..., das ist Inspektor... oh nein Pharmareferenten...

72 D.S. : : Hmm

73 Dame: Aber das ist Inspektor...

74 I: Das ist halt die Antwort auf die Frage, wie läuft die Kooperation zwischen Hochschulen
 75 und Unternehmen konkret ab?

76 D.S. : Genau...

77 I: Also ihr habt Partnerunternehmen?

78 D.S. : Partner...Partner...

79 I: Haben Sie weitere Kooperationspartner?

80 D.S.: Natürlich. Es gibt die Partnerschulen.

81 I: Alles klar. Z.B. in der Region ?

82 D.S: Ja, es ist das Beispiel dieses kamerunischen Labors. Es lieh uns Studenten. Das Labor
 83 hat gerade mit Engländern eine Schule gegründet. Sie sind unsere Partner.

84 I: Alles klar.

85 D.S.: Und wie gesagt brachte uns dieses Labor seine Pharmareferenten für die Ausbil-
 86 dung.

87 **IV.Organisationsstruktur**

88 I: Wie ist Ihre Einrichtung organisiert?

89 D.S.: Sie finden alle Informationen diesbezüglich in dieser Unterlage.

90 I.: Sind Sie mit Ihrer Organisation zufrieden?

91 D.S.: Ja, sehr. Im Moment.

92 **V. Zur Qualitätssicherung**

93 I.: Sind Sie mit der Rolle des Staates zufrieden bezüglich seiner Qualitätspolitik an den
 94 privaten Hochschulen der Côte d Ivoire?

95 D.S.: Ja, seit dem Amtsantritt des aktuellen Ministers. Er macht viel für die Qualitätssiche-
 96 rung. Sein Hochschulranking fußt auf der Qualitätssicherung. Sowohl auf der intellektuel-
 97 len Ebene als auch auf der physischen Ebene der Einrichtungen. Man muss erkennen, der
 98 Minister viel diesbezüglich macht.

99 I.: Und bei euch hier führen Sie eine interne Evaluation durch?

100 D.S. : Ja !

101 I : Und die externe Evaluation ?

102 D.S.: Die macht der Staat

103 I: Ist Ihre interne Evaluation dokumentiert?

104 D.S.: Ja, sie ist dokumentiert.

105 I: Darf ich eine Kopie...

106 D.S.: Die Unterlage ist in der „Scolarité“ (ein Büro).

107 I : Nochmal in der „Scolarité“ ? Lachen...O.K. dann warte ich.

108 I: Finden Sie ein Akkreditierungssystem wichtig?

109 D.S.: Ja, das ist wichtig. Es ist heute mehr und mehr die Rede von einer Zertifizierung. Die
 110 Akkreditierung ist ein Teil davon. Es ist immer gut, akkreditiert zu sein. Sogar zertifiziert
 111 zu sein. Auf alle Fälle sind wir in einem sehr sensiblen Bereich tätig, in der Bildung. Wir
 112 bilden Studenten aus. Diese Studenten werden in Unternehmen arbeiten, die in einer stän-
 113 digen Mutation sind. Es ist daher wichtig, dass Bildungseinrichtungen akkreditiert werden.

114 I: Alles klar.

115 D.S.: Die Zertifizierung setzt sich durch.

116 **VI. Qualifikation der Lehrerschaft**

117 I : Finden Sie Ihre Lehrende kompetent?

118 D.S. : Ja. Sie sind kompetent. Es sind sehr oft Studenten, die an der Universität ausgebildet
 119 worden sind wie alle Ivorer. Sie haben... na gut..., unser Problem ist die Motivation.

120 I: Alles klar.

121 D.S.: Man muss es erkennen. Der Staat bezahlt nicht pünktlich. Und wenn der Staat nicht
 122 pünktlich bezahlt werden auch die Löhne von Lehrenden nicht pünktlich bezahlt.

123 I : O.K.

124 D.S.: Und das bringt mit sich ein Problem. Ansonsten die Qualität der Bildung..., weil an
 125 der Qualität der Bildung zweifeln bedeutet an der Qualität unserer Universität zweifeln.

126 I: Das ist schon klar. Und pädagogisch?

127 **VII. Weiterbildung**

128 *D.S.: Wir organisieren hier jährlich Weiterbildungsmaßnahmen. Wer hier eingestellt*
 129 *wird, nimmt an dieser Maßnahme unabhängig von seinem Niveau teil. Die letzte fand*
 130 *unter der Schirmherrschaft des „Hochschulwesens“ statt. Wir haben auch Lehrende,*
 131 *die Inspektoren sind. Diese bilden auch ihre Kollegen pädagogisch aus. Jährlich haben*
 132 *wir also zwei Arten von Weiterbildungsmaßnahmen.*

133 *I: Alles klar. Also sie organisieren zwei Weiterbildungsmaßnahmen pro Woche.*

134 *D.S. : Zwei Mal pro Jahr.*

135 **VIII. Verhältnisse Lehrende/Lernende**

136 I: Gibt es Elemente, die zeigen, dass die Betreuungsverhältnisse zwischen Lehrenden und
 137 Lernenden gut sind?

138 D.S.: Na gut, aber wir haben keine protokollierten Daten dazu. Wie machen wir das? Wenn
 139 z.B. man sagt, wir brauchen einen Lehrenden für zehn Studierende, versuchen wir das zu
 140 respektieren. Die Probleme zwischen Lehrenden und Lernen werden während den Treffen
 141 der U.P. (pädagogische Einheiten) diskutiert. Aber die Verhältnisse sind gut.

142 **IX. Arbeitsbedingungen von Lehrenden**

143 I: Sind Sie mit den Arbeitsbedingungen Ihrer Lehrenden zufrieden?

144 D.S. Ah..., das kann man nicht sagen. Das ist immer schwierig, das ist immer schwierig.
 145 Wissen Sie, das bringt uns zu einer schon erwähnten Frage zurück. Das Problem der Lohn-
 146 zahlung ist das eigentliche Problem. Ansonsten versuchen die Lehrenden sich auf die hier
 147 existierenden Mittel einzustellen., wissen Sie, Lehrende brauchen nicht viel. Aber das
 148 Geld, besonders das, besonders das .

149 I : ja, also hauptsächlich die Zahlung.

150 D.S. : Besonders das. Weil mit seinem Lohn kauft der Lehrende selbst was er braucht. Hier
 151 haben sie Zugang zu Internet. Sie können also alles recherchieren, was sie wollen.

152 **X. Lehrprogramme**

153 I: Nun der letzte Teil: Haben die Programme, soweit Sie wissen, Änderungen erlebt?

154 D.S.: Euch... das BTS-Programm, weil was Sie jetzt machen, das ist BTS... Euch...
 155 besonders bei den DUT³⁶ u.ä. sind wir flexibel. Wir passen an.

156 I : Den Arbeitsmarkt ?

³⁶ DUT (Diplôme Universitaire de Technologie: Universitäres Technologisches Diplom)

- 157 D.S. : Deswegen stellen wir für unsere DUT-Studiengänge nicht irgendeinen Lehrenden
158 ein. In einigen Studiengängen bevorzugen wir Unternehmensleiter, weil der genau weiß,
159 was sie brauchen. Bezüglich der BTS-Studiengänge aber machen wir seit Jahren Vorschlä-
160 ge im Hinblick auf Änderungen der Programme. Diese werden leider nicht beachtet.
- 161 I: Achso, der Staat muss zuerst diese genehmigen...
- 162 D.S.: Genau.
- 163 I: Sie als Einrichtung dürfen nicht.
- 164 D.S.: Wenn ihr und nicht der Staat diese Vorschläge beachtet, setzt ihr euch einer Gefahr
165 aus, weil der Staat allein die Prüfung organisiert.
- 166 I: Das benachteiligt die Studenten.
- 167 D.S. : Genau. Wenn Sie z.B. das Fach Unternehmementum lehren, und während der Prüfung
168 es kein Unternehmementum gibt, verursacht das ein Problem.
- 169 I: Ja, ich verstehe!
- 170 I.: Wie finden Sie die Programme?
- 171 D.S.: Ahhh, ich denke, die Programme sind veraltet.
- 172 I : Veraltet ja ?
- 173 D.S.: Die Programme sind veraltet. Man muss sie überarbeiten. Und ich denke, die Pro-
174 gramme sind manchmal ein bisschen..., man muss einige Programme zusammenkoppeln.
175 Genau wie es das letzte Seminar des Ministeriums vorschlägt. Wir bilden Leute für Unter-
176 nehmen aus, aber die Programme sind ein bisschen „überladen“. Folglich dehnt sich das
177 Programm auf die ganze Woche mit so vielen Stunden. Das macht Probleme. Aber noch
178 einmal, die Programme sind veraltet.
- 179 I : So das waren meine Fragen. Wir haben es in 15 Minuten geschafft. Herzlichen Dank !!!

Anlage 14: Fragebögen für Studenten zur Ermittlung der pädagogischen Kompetenz der Lehrer

Die Qualität der Bildung hängt vorwiegend von der pädagogischen Kompetenz der Lehrende ab. Die folgende Untersuchung hat zum Ziel, die Kompetenzen von Lehrenden zu ermitteln und Vorschläge zu machen, wie Lehrende qualitative Lehrbetriebe anbieten können. Die Anonymität ist gewährleistet.

1. Welche Merkmale zeichnen einen guten Dozenten Ihrer Meinung nach aus? (Bitte in Stichpunkten)

-

-

2. Geben Sie den Fächern in der Tabelle eine Bewertung zwischen eins und vier. Die Bewertungen haben folgende Bedeutungen:

1: trifft völlig zu

2: trifft nur manchmal zu

3: trifft selten zu

4: trifft nicht zu

	Mathe	Physik	Informatik	Französisch
Unterrichtsziele sind klar erkennbar							
Die Lehrenden motivieren uns genug							
Die Lehrenden sind immer gut vorbereitet							
Die Lehrenden stehen für Rückfragen zur Verfügung							
Die Lehrenden können gut auf unsere Fragen antworten							

Anlage 15: Hospitationsbogen zur Ermittlung der pädagogischen Kompetenz von Lehrenden

Erster Aspekt : Die Erfüllung der vier didaktischen Funktionen

1. Beginn der Lehrer seinen Lehrbetrieb mit einem Einstieg bzw. einer Einstimmung?

Ja	Ja, aber nicht genug handlungsorientiert	Nein

2. Wurde die zweite Funktion (Erstaneignung) berücksichtigt?

Ja	Ja, aber nicht genug	Nein

3. Wurde die dritte Funktion (Festigung) berücksichtigt?

Ja	Ja, aber nicht genug	Nein

4. Wurde die vierte Funktion (Kontrolle) berücksichtigt?

Ja	Ja, aber nicht genug	Nein

Zweiter Aspekt: Umsetzung von didaktischen Prinzipien

1- Welche didaktischen Prinzipien wurde während des Lehrbetrieb umgesetzt?

Anschaulichkeit	Aktivität und Selbständigkeit	Fasslichkeit	Didaktische Vereinfachung	Andere

- Hat der Lehrer die Sozialform des Unterrichtes während des Lehrbetriebs geändert?

☐ Ja

☐ Nein

- Welche Sozialformen wurden umgesetzt?

Frontalunterricht	Einzellernen	Partnerlernen	Gruppenlernen

Anlage 16: Beobachtungsbogen zur Ermittlung der Räumlichkeit bzw. Ausstattung und der geographischen Lage der Einrichtungen.

I. Zur Räumlichkeit und Ausstattung

- Gibt es genug Sitzplätze für die Teilnehmer in den Klassenzimmern?

☐

Ja

☐

Nein

- Verfügt jedes Klassenzimmer über Licht?

☐

Ja!

☐

Nein!

- Verfügt jedes Klassenzimmer über eine Tafel?

☐

Ja!

☐

Nein!

- Gibt es in der Schule einen benutzbaren Lehrersaal?

☐

Ja!

☐

Nein!

- Verfügt die Schule über eine Sportanlage?

☐

Ja!

☐

Nein!

II. Zum Service

- Verfügt die Schule über benutzbare Toiletten?

☐

Ja!

☐

Nein!

- Verfügt die Schule über eine Kantine bzw. Esslokale?

☐

Ja!

☐

Nein!

III. Zur geographischen Lage

Zur Zugänglichkeit

- Gibt es eine Haltestelle 10 Minuten zu Fuß von der Schule?

☐

Nein

☐

Ja, nur ein Bus fährt vorbei

☐

Ja, mehr als ein Bus fährt vorbei

Zur Ruhe:

- Ist die Schule umzäunt?

☐

Ja!

☐

Nein!

- Stört Musik, Lärm, Schreien oder ähnliches in den Klassenräumen?

☐

Ja!

☐

Nein!

Anlage 17: Interview mit dem DESPRIV, der Direktion des privaten Hochschulwesens und Vorsitzenden der „Kommission Lehrplan“

I: Interviewer

S.D.: Sous Directeur (Stellvertreter des Direktors)

1 I: Ich bedanke mich, dass Sie mich empfangen. Meine erste Frage betrifft das Hochschul-
2 ranking. Ich möchte wissen: Welches sind die Kriterien, wonach Sie evaluieren?

3 S.D. Wir haben viele Kriterien. Es gibt das Umfeld. Unter Umfeld versteht man internes
4 und externes Umfeld. Das externe Umfeld ist, wenn du willst, zuerst der Zugang. Fällt man
5 nicht in Kanälen und dann rausgeht? Gibt es nicht zu viele Bars, Getränkeauschänke in
6 der Umgebung? Gibt es nicht zu viele Mechaniker, die viele Lärm in der Nähe der Einrich-
7 tung verursachen? Es geht um dies alles.

8 I : Das ist komisch, aber es sind dieselben Kriterien, die ich berücksichtige.

9 S.D. : Das interne Umfeld umfasst halt den Raum, den verwendeten Raum der Einrichtung.
10 Gibt es Grünanlage? Gibt es einen Schulhof? Und außerdem muss man sich ein bisschen
11 die Toiletten angucken, die Korridore, die Klassenzimmer. Sind diese ausreichend ge-
12 pflegt?

13 I: Wir haben wirklich dieselben Kriterien!

14 S.D. Neben diesen gibt es auch die Ausstattungen. Die Ausstattungen sind von den Studi-
15 engängen abhängig, da jedes Programm die didaktischen Ausstattungen klar identifiziert,
16 die notwendig sind, um in diesem oder jenem Berufsfeld auszubilden. Hat die Einrichtung
17 diese Ausstattung und diese Installationen? Wie z.B.: Labore, Werkstätten, wirklich ein
18 bisschen dies alles? Danach hast du die Lehrenden. Das Qualifikationsniveau der Lehren-
19 den, die man einstellt, die Erfahrung dieser Lehrenden und danach die Betreuungsquote
20 pro Lehrende.

21 I : Hmm.

22 S.D. : Genau. Außerdem hast du auch die Lohnpolitik der Einrichtung. Wird das Personal
23 regelmäßig bezahlt? Das Personal enthält das Lehrpersonal und das Verwaltungspersonal.
24 Wird jede Kategorie von Personal regelmäßig bezahlt? Werden die am Anfang des Jahres
25 unterschriebenen Arbeitsverträge eingehalten? Wenn es beispielsweise um einen perma-
26 nenten Lehrenden geht, bedeutet das, dass er bei der CNPS angemeldet ist und alles. Dass
27 er regelmäßig bezahlt ist und der Konvention des Arbeitsrechts zufolge muss er spätestens

28 bis zum 8. des Monates bezahlt werden. D. h. wir sind jetzt im März. Die Löhne von Feb-
 29 ruar müssen spätestens am 8. März bezahlt werden. Wird das eingehalten?

30 Nun für die Aushilfskraft gibt es Einrichtungen, die mit Lehrenden Arbeitsverträge unter-
 31 schreiben und die sagen: „Ich habe die Mittel nicht. Sie lehren, und ich bezahle am Ende
 32 des Jahres oder am Ende des Semesters“. Wird das eingehalten? (Der S.D. führt ein Tele-
 33 fonat).

34 Also ich sagte, es gibt die Lohnpolitik, weil das eine der Motivationen des Lehrers ist. Das
 35 ist sein Gehalt.

36 I : Natürlich.

37 S.D. Der Typ hat den Kopf nicht ruhig. Man will ihn von seinem Miethaus rausschmeißen.
 38 Du sagst ihm, komm auf die Arbeit. Geh mal lehren, obwohl doch du ihn doch seit Mona-
 39 ten nicht bezahlt hast. Na der Typ denkt nicht mehr daran.

40 I : Ja.

41 S.D. Also diese Situation ist berücksichtigt. Und dann die Leistung der Einrichtung. Inter-
 42 ne und externe Leistung. Die interne Leistung ist die Versetzung für die nächste Klasse
 43 und die Erfolgsquote bei der Endprüfung.

44 I: Das stimmt.

45 S.D. Das nennen wir interne Leistung. D.h. die interne Versetzung von einer Klasse zu
 46 einer oberen Klasse und die Ergebnisse der Einrichtung während der BTS-Prüfung. Das ist
 47 die interne Leistung. Nun die externe Leistung ist die Quote der Studenten eines Jahrgan-
 48 ges, die Ihr in ein Unternehmen haben könnten. Entweder für ein Praktikum oder für eine
 49 erste Stelle. Es sind also all diese Kriterien, die im Rahmen der Evaluation berücksichtigt
 50 werden müssen. Natürlich haben alle Rubriken nicht unbedingt dieselben Punktzahlen.

51 I: Das stimmt!

52 S.D. : Genau. Du hast eine auf sieben Punkte, eine auf fünf u.s.w. Und insgesamt gibt es
 53 hundert Punkte.

54 I: Das stimmt.

55 S.D. Das ist also ein Durchschnitt, das Hochschulranking ermöglicht. Das ist es also ir-
 56 gendwie, wie wir die Dinge hier machen.

57 I: Aber ich weiß, sie haben eine Unterlage in Ihren Sachen (*Lachen*)...

58 S.D. : Ja, das stimmt. Es muss eine geschriebene Unterlage irgendwo geben. Weil dieses
 59 Thema Evaluation ein altes Projekt ist. Es ist ein Projekt, das auf das Jahr 2002 zurückgeht.

60 I : Achso.

61 S.D. Wir haben zu dritt dieses Projekt entwickelt. Mit den Zielen und allen. Aber der Mi-
 62 nister hatte damals das Projekt nicht angenommen. Erst 2006 hat sich Bacongo³⁷ entschie-
 63 den, die Erfahrung zu machen. Ich weiß also nicht mehr, wo sich die Unterlagen befinden.
 64 Ansonsten existiert alles schriftlich.

65 I: Es gibt Einrichtungen, wo sich die alten Einstufungen mit allen Details befinden. Ich
 66 denke, ich gucke mir das an. Mit allen Punkten und allem. Und dies alles auf 100 Punkte ?

67 S.D.: Genau. So ist es.

68 I: Jetzt gibt es Unterlagen bezüglich der Reform der BTS?

69 S.D. : Wieso Unterlagen?

70 I: Ich meine geschriebene Unterlagen, die Berichte der verschiedenen Seminare, die ver-
 71 schiedenen Vorschläge.

72 S.D. : Euh nein. Im Moment nein !

73 I : Im Moment nein...

74 S.D. D.h. alles läuft wie folgt. Wir haben zuerst Unterausschüsse gegründet. Es gibt bei-
 75 spielsweise Leute, die sich mit Agronomie, andere mit der Verwaltung und andere auch die
 76 sich mit den Studiengängen beschäftigen. In einem ersten Schritt sind die Unterausschüsse
 77 von den existierenden Programmen ausgegangen. Wir hatten auch Karteien ausgearbeitet.
 78 Die Lehrenden sollten die Interventionsbereiche nennen. Die Stellungen, die die Absolven-
 79 ten innehaben konnten, ihre Kompetenzen, kurz eine gewisse Anzahl von Informationen
 80 aus den existierenden Programmen.

81 I: Alles klar.

82 *S.D. Dann haben sie Studiengänge verglichen und festgestellt, dass es in einigen Studi-*
 83 *engängen eine große Ähnlichkeit gab. Man hat gemerkt, dass man einen Studiengang*
 84 *an der Stelle eines anderen nennen konnte, ohne dass es die normale Funktionsweise*
 85 *des Unternehmens stört. Man hat also entschieden, dass man nicht wegen eines Kom-*
 86 *mas oder eines Punktes zwei Studiengänge gründen soll. Es gab daher Fusion.*

87 I: Alles klar.

88 S.D. Die Frage bestand danach darin, die Unterschiede zwischen den fusionierten Studien-
 89 gängen in das neue Programm zu integrieren.

90 I: Alles klar.

³⁷ Cissé Ibrahima Bacongo ist der ivoirische Minister des Hochschulwesens und der wissenschaftlichen For-
 schung

- 91 S.D. So gab es Fusionen. Von 53 Studiengängen haben wir endlich 34 Studiengängen er-
92 halten. Das war also die erste Arbeit, die gemacht worden ist. Heute befinden wir bei einer
93 Phase, die darin besteht, den privaten Sektor zu treffen.
- 94 I: Alles klar.
- 95 S.D. Wir sagen ihnen, gut hört mal zu. Wir haben den Studiengang Buchführung. Erstens
96 entspricht dieser einer Stelle im Unternehmen? Zweitens: Was erwarten Sie von diesem
97 Letzten? Wer in zwei Jahren zu euch kommt, und sagt: „Gut hört mal zu, ich habe einen
98 BTS in Buchführung“, was wünscht ihr euch, dass dieser können soll?
- 99 I: Alles klar.
- 100 S.D. Wir sind also auf der Ebene, wo wir die Informationen bei dem privaten Sektor sam-
101 meln. Er muss uns sagen, was sie von den Absolventen erwarten.
- 102 I: Alles klar.
- 103 S.D. Wir sind gerade in dieser Phase. Bei der Phase zwei. Und die letzte Phase, die Phase
104 drei, wird darin bestehen, diese Kompetenzen in das Bezugssystem der Ausbildung zu be-
105 achten.
- 106 I: Alles klar.
- 107 S.D. D.h. man sagt dir, er muss diese Software können, weil sich der Buchführer im Un-
108 ternehmen mit dem, dem und dem beschäftigt. Und um das zu können, braucht er eine
109 Software, braucht er dies und das usw. In den neuen Programmen müssen die Lehrer also
110 alle Anliegen des privaten Sektors berücksichtigen. Das wird also die letzte Phase, die drit-
111 te Phase sein. Und die vierte Phase wird die Phase der Validierung. Das heißt, dass wenn
112 die Leute dies erledigt haben werden, wird man ein Programm, Projekte von Programmen
113 haben.
- 114 I: Alles klar.
- 115 S.D. Nun werden wir uns treffen müssen, um zu prüfen, ob die vorgeschlagenen Anliegen
116 tatsächlich berücksichtigt worden sind. Wenn das O.K. ist, validieren wir das Programm,
117 und man bekommt neue Ausbildungsprogramme. Also um eine Zusammenfassung zu ma-
118 chen, befinden wir uns heute bei der Phase zwei, die darin besteht, Informationen bei dem
119 privaten Sektor zu sammeln. Wir machen das gerade. Von 34 Studiengängen haben nur 10
120 den privaten Sektor treffen können.
- 121 I: Achso, alles klar.
- 122 S.D. Es gibt also noch 24 Studiengänge übrig. Und das..., seit Tagen..., sogar gleich..., war-
123 te ich muss gucken. Ich erwarte etwas, weil ich bis gestern noch mit ihnen im Kontakt war,
124 und sie mir erzählt haben, dass sie die Personen in bestimmten Unternehmen identifiziert

- 125 hatten denen wir begegnen sollten. Das Problem bis gestern war ein Problem der Zeit (Er
126 sucht etwas in seinen Unterlagen)
- 127 I: Alles klar.
- 128 S.D. Alle, die wir diese Woche treffen sollen, sagen: „Es ist dieser Woche nicht möglich.
129 Kommt bitte nächste Woche“. Ich habe deswegen vorgeschlagen, dass wir das Treffen auf
130 die kommende Woche verschieben. Ich habe ihnen gesagt, „Wenn Sie soweit sind, geben
131 Sie mir bitte einen festen Termin, damit ich den Lehrenden auch Bescheid geben kann, so
132 dass diese ihr Programm anpassen können, um an diesem Tag da sein zu können“.
- 133 I: Wenn ich gut verstehe, besteht die Neuheit dieser Reform darin, dass die Unternehmen
134 an der Erarbeitung der Programme teilnehmen werden ...
- 135 S.D. : Genau...
- 136 I: Was noch nie der Fall gewesen war ja?
- 137 S.D. : Euh doch, doch. Das ist schon der Fall gewesen. Aber ich meine, nicht mit einem so
138 formgebundenen Ausmaß wie dieses Mal.
- 139 I: Ich verstehe.
- 140 S.D. D. h., es hat schon solche Initiativen gegeben. Aber das war nicht so global.
- 141 I: Ist es eine Abteilung des Kabinetts, die zu den Programmen arbeitet?
- 142 S.D. Nein, wir führen das Ding.
- 143 I: Achso, ich verstehe.
- 144 S.D. Wir führen das Ding. Und es gibt Unterausschüsse, die aus Lehrenden der Einrich-
145 tungen ausgemacht sind. Unser Ansprechpartner ist der private Sektor.
- 146 I: Alles klar.
- 147 S.D. : Genau. Sie sind diejenigen, die sagen „ Das ist was wir von euch erwarten und da-
148 nach, jetzt...“
- 149 I: Aber sie lassen sich von der Erfahrung von Frankreich inspirieren oder wie machen sie
150 das? Sie können nicht einfach so ein Programm ex nihilo erarbeiten?
- 151 S.D: Nein, man hat die Programme nicht ex nihilo erarbeitet. Es gab existierende Pro-
152 gramme, d.h. man geht nicht von dem Nichts aus.
- 153 I: Alles klar, ich verstehe.
- 154 S.D. Man geht nicht von dem Nichts aus.
- 155 I: Man lässt sich von den Existierenden inspirieren...
- 156 S.D. : Ja natürlich, weil es trotzdem Reformen gab. Es gab Reformen, und jedes Mal wurde
157 der private Sektor mit einbezogen.
- 158 I: Alles klar.

159 S.D.: Aber ich möchte sagen, wie schon gesagt, das war nicht in seiner Ganzheit, wie wir
 160 es heute machen. *Ansonsten kann ich mich wohl daran erinnern. Es gab eine Reform 99.*
 161 *Und da haben die Leute neue Maßnahmen getroffen. Damals sprach man von BTS In-*
 162 *ternationaler Handel. Davon hast du gehört?*

163 I : Ja, natürlich.

164 S.D. : Es gab BTS- Betriebswirtschaft und Verkaufskraft .

165 I : Ja genau. Und sie existieren nicht mehr?

166 S.D. : Nein, nicht mehr. Während der Reform von 99 haben die Leute gesagt „nein“. Sie
 167 haben drei BTS fusioniert, der heutige BTS kaufmännische Geschäftsführung.

168 I : Ahan...

169 S.D.: *So ist der BTS-kaufmännische Geschäftsführung entstanden. Das ist sein Origin.*
 170 *Es gab damals Reformen. Damals hattest du auch den BTS Industrieinformatik und den*
 171 *BTS Informatik. Die Reform hat die beiden Studiengänge verbunden, die heute den BTS*
 172 *Industrieinformatik und Wartung ausmachen. Siehst du?*

173 I : Hmm

174 S.D. **Es hat Reformen gegeben, und das war jedes Mal auf der Grundlage bestimmter**
 175 **gesammelter Informationen. Es sind also keine Programme, die einfach so aus dem**
 176 **Himmel gefallen sind.** Und ich sage nur, dass es ein Bereich ist, der in immer blühender
 177 Änderung ist. Es ist weil es administrative Schwerfälligkeiten gibt. *Ansonsten sollte man*
 178 *normalerweise jede drei Jahre eine Nachbesserung durchführen. Aber die Schwerfällig-*
 179 *keiten sind so, dass ouufffff wir schaffen nicht das, was wir sollten. Ansonsten sollte man*
 180 *jede drei Jahre, maximal jede fünf Jahre....., weil es heute Domäne gibt, die sich so*
 181 *rasch entwickeln, dass ihr nach drei Jahren prfffrouuu, außer Aktualität seid.*

182 I: Das ist klar.

183 S.D. Siehst du, aber die Schwerfälligkeiten sind so, dass man das nicht schafft.

184 I: Aber ich denke, die Lehrenden sollten die Verantwortlichkeit der Anpassung auf sich
 185 nehmen.

186 S.D. Ja, aber es gibt Nachteile. Wenn du z.B. euh...

187 I : Weil bei einem Fach wie die Finanz, das immer das Finanzgesetz beachten soll. Wenn
 188 sich das Finanzgesetz ändert, sollte der Lehrer schon den Inhalt des Faches entsprechend
 189 anpassen.

190 S.D. Natürlich, aber es gibt ein Problem. Der BTS ist eine nationale Prüfung. Wenn folg-
 191 lich nicht die zentrale Verwaltung eine Reform entschieden hat, gibt es ein Problem. In
 192 diesem Fall bieten die Einrichtungen unterschiedliche Inhalte. Was in der Schule A gelehrt

193 wird, wird in der Schule B nicht gelehrt. Und da die Prüfungen nur die offiziellen Inhalte
194 beachten, können einige Kandidaten benachteiligt werden.

195 I : Ja, das stimmt.

196 S.D. Siehst du?

197 I: Das kann tatsächlich benachteiligen.

198 S.D. Wir haben 2007 die Erfahrung gemacht. Vor dem Hintergrund der schnellen Entwick-
199 lungen haben einige Schulen ihre Lehrinhalte angepasst.

200 I : O.K .

201 S.D. Und da die Änderungen nicht offiziell waren, wurde die Lehre von einer Schule zu
202 einer anderen sehr unterschiedlich. Und während der Prüfung haben einige Studenten die
203 leeren Arbeitsblätter abgegeben.

204 I: Da ist ein großes Problem.

205 S.D. Siehst du? In Fächern wie NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la
206 Communication: Neue Technologien der Information und der Kommunikation) gab es vie-
207 le Änderungen. Sogar der Studiengang Telekom hat versucht, die Entwicklungen in Unter-
208 nehmen in der Lehre zu berücksichtigen. Aber alle diese Änderungen wurden von der zent-
209 ralen Direktion nicht anerkannt, und das hat viele Kinder benachteiligt.

210 I: Es gibt jetzt auch ein Fach, in dem auf Schreibmaschinen geprüft wird (Lachen)

211 S.D. : Genau. Das sind die Sekretäre. Siehst du, dies alles ist veraltet.

212 I: Ja, das ist klar.

213 S.D. So ist es. Es ist ein Staatsexamen. Solange der Staat durch die zentrale Direktion Re-
214 formen nicht entschieden hat und sie allen Hochschulen durchgesetzt hat, gibt es Probleme.

215 I : Ja, richtig !

216 S.D. Ein Teil wird nach der Aktualität ausgebildet, ein anderer Teil nach dem veralteten
217 Programm und die beiden Gruppen werden auf derselben Basis evaluiert.

218 I: Es gab sogar ein Fach dieses Jahr, ich weiß nicht mehr genau. Buchführung oder kauf-
219 männische Geschäftsführung. Ich habe einen Unterricht bei Pigier hospitiert, weil Pigier
220 eine Abteilung hat, die die Unterrichte von Lehrenden hospitiert.

221 S.D. : Ja, ja.

222 I: Und die Inspektoren haben bemerkt, dass die Lehrenden immer im Verzug waren. Aber
223 in der Tat waren die Lehrenden nicht im Verzug. Die Lehrenden desselben Faches hatten
224 sich einfach versammelt und neben dem offiziellen Programm, neben dem offiziellen
225 Lehrplan, einen eigenen Lehrplan gemacht. Und in Bezug auf dieses Programm sind sie
226 zeitlich im Rahmen. Aber in Bezug auf das offizielle Programm sind sie im Verzug.

227 S.D. Siehst du? Genau das sagte ich. Also es gibt tatsächlich Probleme. Deswegen müssen
 228 wir... Aber dies alles ist politisch. Wir sind einfach aus dem technischen Bereich. Das
 229 Problem ist politischer Natur. Du, es überschreitet unsere Kompetenzen. Sie treffen die
 230 Entscheidungen. Sie agieren je nach der Aktualität des Landes. Sie haben wirklich andere
 231 Sorgen.

232 I : Natürlich.

233 S.D. Dies alles sind Details für sie. Na ja, das sind die Schwierigkeiten von afrikanischen
 234 Ländern. Das ist eine unserer Schwäche. Und ich denke, kein Forscher findet diesem Prob-
 235 lem eine Lösung. Es ist eine pure Frage der politischen Nachhaltigkeit von Ministerien.

236 I: Hier sind Sie so wie ich sehe, im Zentrum der politischen Entscheidungen!

237 S.D. Leider ist das nicht möglich. Das ist unmöglich. Das ist politisch. Der Minister denkt
 238 nur daran, wie er Stimmen für seine Partei gewinnen kann. Besonders in der aktuellen La-
 239 ge des Landes.

240 I: Na klar.

241 S.D. Er ist mehr mit den Problemen des Landes beschäftigt als mit denen der Hochschulen.
 242 Wie können wir die Wahlen gewinnen und so? Die Anliegen der Hochschulen werden
 243 zweitrangig.

244 I : Klar, dass sie übertreiben.

245 S.D. Und du bist da, du schreibst Berichte und so. Aber haben die Leute auch Zeit dich zu
 246 lesen?

247 I: Na aber du bist Techniker, und er ist Politiker...

248 S.D. Das sind also halt die Probleme, die Schwierigkeiten, die wir haben...

249 I: Auf jeden Fall habe ich jetzt genug Informationen. Ich werde mit denen gehen. Aber ich
 250 würde mir jetzt wünschen, wie der Direktor gesagt hat, dass ich meine Bewerbung direkt
 251 zu Ihnen direkt schicken darf. Weil das sonst so viele Zeit in Anspruch nimmt. Das ist
 252 schon mein zweiter Aufenthalt, ohne die Feldforschung bis zum Ende geführt zu haben.
 253 Der ivoirische Botschafter in Deutschland schickt dem Ministerium des Auswärtigen Amtes
 254 hier in Abidjan die Bewerbung. Dieses schickt sie dem Ministerium des Hochschulwesens
 255 und der wissenschaftlichen Forschung weiter, das sie der Generaldirektion weiterleitet, die
 256 sie einer Unterdirektion übergibt. Das dauert ewig. Weil ich das weiß, werde ich nochmal
 257 fliegen müssen wegen des Aspekts Unternehmen.

258 S.D. Aber sag mal, wer bezahlt die Reise, wenn du hierher fliegst?

259 I : Die Stiftung. Sie bezahlen die Verpflegung nicht, aber das Flugticket schon.

260 DS : Ja, ja, hin und zurück.

261 I: Sie bezahlen das Flugticket und ein bisschen Geld. Das ist eine deutsche Stiftung, die
 262 Hans Böckler Stiftung. Ich bin Stipendiat. Sie nennen das „eine Finanzierung“, d.h. du
 263 bekommst ein monatliches Stipendium, und sie bezahlen alles was die Ausbildung angeht:
 264 Seminare, Workshop, Sprachkurse, wirklich alles.

265 S.D. Du wirst wirklich gut ausgebildet!

266 I: Also, das war's mein Patron. Ich bin am Ende meines Aufenthaltes. Auf alle Fälle be-
 267 danke ich mich sehr.

268 S.D. Ich denke, dass sich der Teil, der übrig bleibt, ich weiß nicht, aber scheinbar nicht in
 269 unserem Kompetenzbereich befindet. Der Unternehmensaspekt, das ist nicht unsere Do-
 270 mäne.

271 I: Das stimmt.

272 S.D. Wenn es noch Fragen zu den Hochschulen gibt, können wir gerne weiterhelfen.

273 I: Ich werde dies alles ordnen. Und da wir per Mail im Kontakt sind, melde ich mich, falls
 274 was nicht geht. Ich möchte nun wissen, haben die Unternehmen hier einen Verband oder
 275 so?

276 S.D. Ja, sie haben eine Konföderation. Genau mit der arbeiten wir gerade. Die CGECI, die
 277 Konföderation der Großen Unternehmen der Côte d'Ivoire. Sie sind in der 21. Etage im
 278 Gebäude Alpha 2000. Die SIB, das Gebäude der SIB.

279 I : Ahan.

280 S.D. Genau da sind sie.

281 I : 21. Stock ?

282 S.D. : 21. Etage ja ja. Gebäude Alpha 2000. Die CGECI, Konföderation des Großen Un-
 283 ternehmen von Côte d'Ivoire.

284 I : Konföderation..., sogar der großen Unternehmen?

285 S.D. Ja, das ist eine Konföderation. Darin hast du Verbunde. Du hast den Verbund der
 286 Versicherer und Bankier, den Verbund von dies und das, und alle diese Verbunde sind in
 287 der CGECI vereinigt.

288 I : Ahan.. das ist interessant.

289 S.D. Mit ihnen machen wir gerade die Reform.

290 I: Das ist interessant.

291 S.D. Mit ihnen machen wir gerade die Reform. Wir sind mit ihnen. Und sie schauen, was
 292 wir brauchen und schicken uns ihre Experten. Wenn wir z.B. Leute im Bereich der Chemie

293 brauchen, dann schicken sie uns die Experten von Solibra³⁸....Unilerver, Nestlé oder so.
 294 Diese kommen, treffen die Lehrenden und sagen: Na ja, die Zeiten verändern sich, sie ge-
 295 ben uns die Informationen und so läuft es.

296 I: Auf alle Fälle ist diese Reform willkommen, weil wie sie aussieht, das ist gut. Genauso
 297 geschieht es in Deutschland. Eine Hälfte der Ausbildung findet in der Berufsschule und die
 298 andere Hälfte im Unternehmen statt. Und um die Programme zu erarbeiten, wird der Be-
 299 darf der Unternehmen bzw. Des Arbeitsmarktes berücksichtigt. Die Ausbildung ist auch
 300 dual organisiert mit einem Teil in der Berufsschule und ein Teil in Unternehmen.

301 S.D. Gut wir haben Grenzen. Wir können uns derzeit kein Dualsystem erlauben. Ansonsten
 302 wäre das sehr interessant. Wir haben dieses Niveau noch nicht erreicht. Die Art und Weise
 303 für uns, diesen Mangel auszugleichen, d.h. anstatt zwei oder drei Monate in der Schule und
 304 zwei oder drei Monate Unternehmen...

305 I : Ja.

306 S.D. Da wir das nicht können, haben wir gesagt, der BTS hat zwei Teile. Wir lassen die
 307 Person den theoretischen Teil in der Schule machen, da der theoretische Aspekt halt wie
 308 ein Modul ist. Wenn er den bestanden hat, ist er „annehmbar“. Aber er hat die Prüfung
 309 noch nicht bestanden. Du hast noch nicht den Abschluss BTS. Du bist „aufnehmbar“, und
 310 du musst jetzt in Unternehmen ein zwei bis drei Monate Praktikum absolvieren und vertei-
 311 digen, um bestanden zu haben. Das ist also unsere Art und Weise, diese Aufgabe zu meis-
 312 tern.

313 I : Ja. Das ist eine Anpassung. Man muss das Umfeld berücksichtigen.

314 S.D. So ist es. Wir haben deswegen einen ganzen Teil, weil guck mal: Du sagst einem
 315 Kind, mach drei Monate in der Schule und drei Monate im Unternehmen. Was passiert
 316 dann, wenn das Kind in drei Monaten kein Unternehmen für ein Praktikum findet? Das ist
 317 also ein bisschen die Situation.

318 I: Ja, das ist schwierig.

319 S. D: ...er wird noch in die Schule kommen. Siehst du? Also am besten die Person den
 320 theoretischen Aspekt beenden lassen. Diejenigen, die nun die Chance haben, ein Praktikum
 321 zu haben....., umso besser. Umso besser.

322 I: Alles klar.

323 S.D. Ist es nicht schlimm.

³⁸ Eine Brauerei

- 324 I: Sonst in Deutschland, ich denke, sie haben fünf Tage in der Woche. Sie verbringen einen
325 Tag in der Berufsschule und vier Tage im Unternehmen. Aber na gut, jeder macht nach
326 seinen Mitteln.
- 327 S.D. : Natürlich. Wir haben nicht so viele Mittel.
- 328 I: Aber euer System ist eine gute Alternative.
- 329 S.D. : Genau. Das ist unsere Art, das zu tun. Man muss sich durchbeißen mit allen den
330 Schwierigkeiten. Und wie gesagt, es gibt wirklich den politischen Aspekt, der das ist.
- 331 I : Richtig.
- 332 S.D. Ich weiß nicht, ob wir Forscher oder Techniker da was bewegen können. Du kannst
333 noch so sehr forschen, du kannst noch so sehr ein ganzes Dokument herstellen und sagen „
334 hör mal zu das wollen wir“, aber das interessiert den Politiker nicht. Er wird sein „O.K.“
335 nie geben, weil das einfach nicht sein Anliegen ist. Er hat sogar nicht einmal Zeit zuzuhö-
336 ren, um euch die Kraft zu geben, es zu machen.
- 337 I: Er macht seine Politik. In jedem Fall vielen Dank Monsieur Ouatt.

Anlage 18: Fragebögen an die Leitung ausgewählter Unternehmen der CEGCI

Die folgende Befragung hat zum Ziel, die Kompetenzen von Absolventen von privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire im Funktionsfeld zu ermitteln und Vorschläge bezüglich einer Verbesserung der Ausbildung zu machen, damit die Absolventen arbeitsmarktgerechter ausgebildet werden.

1. Könnten Sie bitte Ihr Unternehmen kurz vorstellen?

a) Wir sind.....
.....

b) Wir sind tätig im Bereich.....
.....

2. Welches sind die Ist- und Soll-Kompetenzen der Absolventen der privaten Hochschulen, die Sie einstellen. Tragen Sie bitte Ihre Antworten in Stichworten nach Abteilungen bzw. Berufe, z.B.: Informatiker, Sekretariat, Buchführung, Techniker...

Abteilung/Berufe	Kompetenz
1	- Ist: - Soll:
2	- Ist: - Soll:
3	- Ist: - Soll:

Ich bedanke mich für Ihre Kooperation!

Anlage 19: Hochschulabschlüsse der Côte d'Ivoire

I. Abschlüsse der Universitäten

- die Licence: Sie wird i.d.R. nach drei Jahren Hochschulstudium erreicht und entspricht dem Diplom in Deutschland mit dem Unterschied, dass das deutsche Diplom eines schriftlichen Teils, der sogenannten Diplomarbeit bedarf. Die Licence hingegen erfolgt durch eine Prüfung ohne schriftlichen Teil.
- die Maitrise: Sie baut auf die Licence auf. Die Maitrise geht ein bis mehrere Jahre nach der Erlangung der Licence. Sie bedarf eines schriftlichen Teils, des sogenannten „Memoire de Maitrise“, die verteidigt werden muss. In Bezug auf Studiengänge, die in Deutschland acht Semester dauern, ist die Maitrise die ähnlichste Entsprechung des deutschen Diploms.
- der DEA: Le Diplôme d'Études Approfondies (Abschluss vertiefter Studien) baut auf die Maitrise auf. Es ist der Anfang des Promotionsstudiums. Die Studenten werden mit Forschungs- bzw. Befragungsmethoden vertraut gemacht. Der DEA musste abgeschafft werden. Der Abschluss entsprach nicht den Anforderungen des Arbeitsmarktes, war vom Arbeitsministerium bzw. vom Staat nicht anerkannt aber wurde trotzdem an der Universität vergeben.
- der DESS: Er erfolgt in einem Jahr. Der DSS ist eine Entsprechung der DEA und baut ebenfalls auf die Maitrise auf. Er ist der Abschluss einer praxisbezogenen Ausbildung mit höherer Spezialisierung und bedarf eines Praktikums im Unternehmen sowie einer individuellen bzw. kollektiven schriftlichen Arbeit.
- das Doktorat: ist die Verlängerung der DEA. Es dauert drei Jahre, besteht in wissenschaftlichen Forschungen und wird mit einer öffentlichen Verteidigung abgeschlossen.

II. Abschlüsse der privaten Hochschulen

- BTS: Brevet de Technicien Supérieur: (Diplom des oberen Technikers). Dieser Abschluss wird nur von privaten Hochschulen erteilt. Er ist ein beruflicher Abschluss, der zwei Jahre nach dem Abitur zu erlangen ist. Der BTS bescheinigt, dass der Berechtigte eine berufliche Qualifikation erworben hat, die es ihm ermöglicht, als Obertechniker einen industriellen bzw. kommerziellen Beruf auszuüben.

- CAP/PLP: Certificat d'Aptitude pédagogique pour les professeurs de Lycée professionnel (Zertifikat pädagogischer Fähigkeit für die Lehrer des beruflichen Gymnasiums). Der Abschluss ist nach zwei Jahren Ausbildung zu erlangen. Zugangsvoraussetzung sind BTS; DUT; DEUG mit einem Jahr Berufserfahrung. Der CAP/PLP wird von dem IPNEPT, einer öffentlichen Hochschule, erteilt. Das IPNETP, das Nationale Pädagogische Institut für das Berufs- und Fachschulwesen, hat die Aufgabe, die Lehrkräfte, die pädagogischen Betreuer sowie die Verwalter des Berufs- und Fachschulwesens der Côte d'Ivoire auszubilden.
- CAP/PETP: Certificat d'Aptitude Pédagogique pour les Professeurs Certifiés de l'Enseignement Technique et Professionnel (Zertifikat pädagogischer Fähigkeit für die beglaubigten Lehrer für das Berufs- und Fachschulwesen). Zugangsvoraussetzung ist BTS, DUT und Licence mit einem Jahr Berufserfahrung. Die Ausbildung dauert drei Jahre für BTS und DUT Inhaber und zwei Jahre für Licence Inhaber. Die Ausbildung findet ebenfalls bei dem IPNETP statt.
- DECF: Diplôme d'Etudes Comptables et Financières (Abschluss Buchführungs- und Finanzstudien) wird von privaten Hochschulen erteilt und entspricht der Licence.
- CAPES: Certificat d'aptitude pédagogique pour l'enseignement du second degré (Zertifikat pädagogischer Fähigkeit für das Lehren der zweiten Stufe). Er ist ein beruflicher Abschluss, der zwei Jahre dauert: ein theoretisches Jahr an der ENS und ein praktisches Jahr an einem Gymnasium. Die Zugangsvoraussetzung ist die Licence.
- Master: Das ist ein Hochschulabschluss und entspricht dem Niveau Abitur+5. Die Ausbildung dauert zwei Jahre nach der Licence.
- Ingenieurdiplom: Läuft ebenfalls fünf Jahre und baut auf die Licence auf.

Anlage 20: Interview mit der AFESPPCI

I.: Interviewer

G.: Gründer

- 1 I.: Könnten Sie sich selbst kurz vorstellen?
- 2 G.: Wir sind die AFESPPCI: Association des Fondateurs des Écoles Supérieures Professi-
- 3 onelles Privées de Côte d'Ivoire (Verband der Gründer von privaten beruflichen Hoch-
- 4 schulen der Côte d'Ivoire)
- 5 I.: Das ist aber gut (Lachen)...
- 6 G.: Genau, Verband der Gründer von privaten beruflichen Hochschulen der Côte d'Ivoire.
- 7 I.: Einverstanden.
- 8 G.: Genau. Unser Sitz befindet sich in Abobo, wo ich wohne.
- 9 I.: Alles klar.
- 10 G.: Ja, ja.
- 11 I.: Sind Sie selber Gründer?
- 12 **G: Ja, ich bin selber Gründer. Unser Ziel ist die Förderung von Berufen der Côte**
- 13 **d'Ivoire, Afrikas und der Welt,**
- 14 **I: Alles klar.**
- 15 **G: Die Förderung von Berufen der Côte d'Ivoire, Afrikas und der Welt,**
- 16 **I: Alles klar.**
- 17 **G: Und das zweite Ziel sind die beruflichen Austausche.**
- 18 **I: O.K.**
- 19 **G: Dann die Veranstaltung von Ausbildungsseminaren.**
- 20 **I: Ja.**
- 21 **G: Danach die Organisation von technologischen und beruflichen Messen.**
- 22 **I: Aha, das ist interessant.**
- 23 G.: Und endlich die Mithilfe bezüglich der Ausbildung in beruflichen, technologischen und
- 24 staatlichen Angelegenheiten in der Côte d'Ivoire.
- 25 I.: Ach so.
- 26 G.: Ja, ja. Das bedeutet, wir werden gleich darüber reden, wenn Sie Partner haben, die
- 27 uns..., wir haben Mitglieder in den besetzten Zonen. Wir können ihnen helfen.
- 28 I.: Allerdings.
- 29 G.: Genau, also indem wir Geschenke machen.

- 30 I: Das stimmt.
- 31 G : Genau. Also wir werden gleich darüber reden. Aber ich höre Ihnen zuerst zu.
- 32 I: Ich möchte wissen, wie viele Verbände von Gründern von privaten Hochschulen gibt es
- 33 heute in der Côte d'Ivoire?
- 34 G: Verbände von Gründern von privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire, die wie ich, staat-
- 35 lich anerkannt sind..., wir sind vier.
- 36 I : Vier Verbände ?
- 37 G : Ja, die staatlich anerkannt sind.
- 38 I: Alles klar.
- 39 G: Weil wir von dem Präsidentenpalast anerkannt sind. Wir haben dort unsere Unterlagen.
- 40 Auf alle Fälle, wenn Sie wollen, können wir Ihnen die „Genehmigung“ faxen.
- 41 I: Alles klar.
- 42 G: Genau hier ist es. Es ist die Nummer 349.
- 43 I : Aha
- 44 G. Genau 349. Ich habe die Belege hier vor Augen.
- 45 I: Alles klar.
- 46 G: Also es gibt den Zusatz beim Präsidentenpalast der Republik, beim Ministerium der
- 47 Administration des Territoriums, beim Ministerium der inneren Sicherheit und bei den
- 48 Archiven des Staates und in der offiziellen Zeitung.
- 49 I: Dann ist es sauber. Nun Herr Lago, Ihr Verband, wann wurde der gegründet?
- 50 G: Ja, unser Verband wurde euh..., seit dem euh.... euh... seit 2003.
- 51 I : Achso seit 2003.
- 52 G : Ja, ja seit 2003.
- 53 I : Nun in dem Verband.... Hmm ich kann mir vorstellen, es geht um Gründer drin.
- 54 G : Ja, ja. Es sind Gründer ja.
- 55 I: Wie viel Gründer haben Sie? Wie viele Hochschulen zählt der Verband?
- 56 G : Wie bitte ?
- 57 I: Wie viele Mitglieder haben Sie?
- 58 G : Euh bei mir ?
- 59 I : Ja.
- 60 G: In meinem Büro sind wir...
- 61 I : Nicht in Ihrem Büro. Ich meine, wie viele Hochschulen zählt der Verband?
- 62 G : Achso die Hochschulen ?
- 63 I : Ja. Die drin sind. Die Mitglieder.

- 64 G : Fast 150.
- 65 I: Das ist auf der nationalen Ebene, stimmt?
- 66 G : Ja, ja. Das ist die nationale Summe.
- 67 I: Nun, von dieser Summe auf der nationalen Ebene wie viele sind Mitglieder Ihres Ver-
- 68 bandes?
- 69 G : Euh..., gut..., ca. 60.
- 70 I : Achso. Das ist ernst.
- 71 ***I: Nun, was haben Sie bis jetzt als Aktionen durchgeführt?***
- 72 ***G: Euh..., wir haben zuerst euh... Konferenzen gehalten.***
- 73 ***I : Ja.***
- 74 ***G : Genau! Wir haben 2004 Konferenzen organisiert.***
- 75 ***I: Alles klar.***
- 76 ***G: Ja, und euh..., gut..., Konferenzen, Ausflüge zur Entspannung.***
- 77 ***I : Achso. O.K.***
- 78 ***G : Genau. Ausflüge zur Entspannung.***
- 79 ***I: Alles klar.***
- 80 ***G : Genau an der Küste, d.h. in Bassam.***
- 81 ***I: Alles klar.***
- 82 G: Wir sind ebenfalls während des Streikes der Gründer eingegriffen, weil der Staat uns
- 83 Geld schuldig war.
- 84 I : Ja.
- 85 G : Genau. So ist es. Der Staat war uns Geld schuldig. Die Leute wollten nichts verstehen
- 86 und wollten den BTS blockieren.
- 87 I: Wann war das? In welchem Jahr ?
- 88 G: Ja, das war 2004.
- 89 I: Alles klar. 2004. O.K.
- 90 G: Also wir haben eingegriffen. Ich habe einen Zeitungsartikel diesbezüglich. Das können
- 91 wir Ihnen ebenfalls faxen.
- 92 I : Gut. Haben Sie bis jetzt aus Ihren verschiedenen Aktionen was gewonnen?
- 93 G: Gewinne, wieso ich verstehe das nicht?
- 94 I: Ich meine, haben Sie einige schwierige Situationen lösen können. Z.B. als Sie 2004 we-
- 95 gen Blockierung des BTS eingegriffen haben, hat es sich gelohnt?
- 96 G: Ja, ja es hat sich gelohnt. Der Staat hat nach meiner Deklaration, 72 Stunden nach mei-
- 97 ner Deklaration, die Situation geklärt. Also die Kollegen bekamen das Geld.

- 98 I : Sehr gut. Das ist gut.
- 99 G : Ja, ja.
- 100 I : Gut. Jetzt bezüglich ..., euh..., euh... Sie haben Ihre Ziel vorgestellt, die Förderung von
- 101 Berufen der Côte d'Ivoire, Afrikas und der Welt,
- 102 G : Ja.
- 103 I : Genau. Gibt es weitere Ziele?
- 104 G: Das sagte ich die Organisation von technologischen und beruflichen Messen.
- 105 I: Aha, das ist interessant. Genau, alles klar.
- 106 G: Die Organisation von Ausbildungsseminaren
- 107 I : Für wen ?
- 108 G : Die Organisation von Ausbildungsseminaren?
- 109 I : Ja.
- 110 G : Ja, für die Studenten.
- 111 I: Alles klar.
- 112 G : Diejenigen, die wir ausbilden.
- 113 I: Das stimmt. Nun, greifen Sie auch im Bereich der Pädagogik? Greifen Sie bezüglich der
- 114 Qualität der Lehre ein?
- 115 G : Ja natürlich. Weil wir verpflichtet sind, als Direktor des Studiums Lehrende einzustellen,
- 116 die einen Dokortitel besitzen.
- 117 I: Alles klar.
- 118 G: Es sind also Lehrende, die pädagogisch sehr gut ausgebildet sind.
- 119 I : OK, OK. Alles klar. Vorletzte Frage : Haben Sie eine Kooperation mit Unternehmen ?
- 120 G : Die Unternehmen in der Côte d'Ivoire ?
- 121 I : Ja !
- 122 G: Wir treffen einige Unternehmenschefs bezüglich der Praktika für unsere Studenten.
- 123 I: Nun, es gibt keinen Austausch zwischen den Einrichtungen bezüglich der Qualität der
- 124 Lehre, ja? D. h. Austausch von Dozenten oder Hospitation in anderen Einrichtungen, um
- 125 die Ergebnisse zu vergleichen ?
- 126 G : Na, gut. Das sind Sachen, die wir machen wollen. Deswegen haben wir von Weiterbil-
- 127 dungsseminar gesprochen.
- 128 I : Achso O.K. Nun Herr Lago, die letzte Frage: Das Ministerium des Hochschulwesens
- 129 organisiert ein Hochschulranking...

- 130 **G: Ja aber man muss sagen, wir waren nicht dafür. Das war etwas, das nicht gut war.**
 131 **Nach drei Jahren haben sie heute aufgehört. Selbst die Präsidenz war nicht dafür. Weil**
 132 **es war euh..., euh..., ich würde sagen euh..., gut es gab Korruption irgendwie.**
 133 **I : In diesem Hochschulranking ?**
 134 **G: Ja, es gibt Korruption. Es geht nicht darum, was die Einrichtung macht. Es ging eher**
 135 **darum, ein bisschen Geld für sie zu finden. Sehen Sie? Kennen Sie?**
 136 **I : Natürlich.**
 137 **G: Also das war etwas wie das. Aber heute haben sie es abgeschafft.**
 138 I : Achso.
 139 G: Also ich war derjenige, der in Bezug auf dieses Ranking sehr erstaunt war.
 140 I: Alles klar.
 141 G: Weil sehen Sie, ich, meine Einrichtung liegt.... Kennen Sie Abidjan?
 142 I : Natürlich. Ich war in Abidjan während meiner Feldforschung. Ich kenne Abidjan sehr
 143 gut.
 144 G: Also, meine Einrichtung ist auf der „großen Straße“ in Abobo.
 145 I : Ja.
 146 G: Wenn man Adjamé verlässt, die Universität Abobo-Adjamé.....
 147 I: Coco Service...
 148 G: Genau. Richtung des Rathauses. Da befindet sich meine Einrichtung neben der Straße.
 149 I: Alles klar.
 150 G: Die Einrichtung ist geographisch sehr gut gelegen.
 151 I: Wie heißt die Einrichtung?
 152 G : Wie bitte ?
 153 I: Wie heißt die Einrichtung?
 154 G: Das ist I.F.P.T. Abobo.
 155 I: O.K.
 156 G: IFPT Abobo.
 157 I: Alles klar Institut de Formation Professionnelle Technique (Institut beruflicher und tech-
 158 nologischer Ausbildung)
 159 G : Institut beruflicher und technologischer Ausbildung.
 160 I : Nun Herr Lago. Gab euch das Ministerium Berichte, als er seinen Hochschulranking
 161 machte?
 162 G: Nein, nein er gab uns keine Berichte.
 163 I: Achso alles klar. Also es machte nur seine Evaluation und das war´s...?

164 Ja, genau!

165 Herr Lago, ich bedanke mich ganz herzlich bei Ihnen. Das waren meine Anliegen.

Anlage 21 Leitbild der NHCI

Leitbild der Neuen Hochschule der Côte d'Ivoire (NHCI)

Dieses Leitbild ist das Ergebnis des Willens der unterschiedlichen Körperschaft der NHCI, die sich sechs Wochen lang durch ihre Vertreter regelmäßig getroffen haben, um ihre Hochschule mit einem Instrument auszustatten, welches ihre Handlungs- und Entscheidungsprinzipien koordinieren und orientieren wird.

Wer sind wir?

Die NHCI, die Neue Hochschule der Côte d'Ivoire, ist eine neue ivorische private Hochschule, die **anstrebt**, die Ausbildung an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire anhand eines neuen Führungsstiles und eines neuen Qualitätsverständnisses zu innovieren bzw. zu revolutionieren.

Wir sind tätig im Bereich der Erstausbildung von Abiturienten in fünf Studiengängen und im Bereich der Weiterbildung für Berufstätige und Unternehmen. Unsere Studiengänge sind:

- Informatik,
- Transport und Logistik,
- Kommunikation,
- Internationaler Handel,
- Audit und Finanzkontrolle.

Wie sind wir organisiert?

Wir denken, dass die ersten Voraussetzungen der Qualität in der Organisationsstruktur liegen. Wir sind deswegen in Verwaltung, Lehrerschaft und Studierenden organisiert. Obwohl jeder Ebene dieser Organisation bestimmte Aufgaben zukommen, betrachten wir uns eher als gleichberechtigte Partner und wirken zusammen für den Erfolg unseres gemeinsamen Gutes, nämlich der NHCI. Wir setzen uns, weil jeder Akteur unserer Organisation den Respekt verdient, und wir finden das Duzen eher nicht verantwortlich genug.

Bei den Entscheidungstreffen pflegen wir eine verständigungsorientierte Diskurskultur, die die Interessen aller Beteiligten achtet. Dabei sorgen wir für die Transparenz von Verfahren und Beschlüssen, weil unser Leitungsverständnis auf die Partizipation und die Mitverantwortung hin angelegt ist.

Wir sorgen dafür, dass die Mitglieder unserer Organisation bezüglich des Managements von Hochschuleinrichtungen stets auf dem Topniveau sind.

Deswegen organisieren wir regelmäßig Seminare in Personalführung, Finanzmanagement und allgemeine Kenntnisse über Hochschulinstitutionen.

Gerade deswegen versuchen wir für die Studierenden, die an solchen Maßnahmen wegen ihres Studiums nicht teilnehmen können, das Gleichgewicht zu halten, indem für sie die besten Bedingungen für eine hervorragende Ausbildung geschaffen werden.

Wir sind von der Tugend der Gleichberechtigung überzeugt und setzen uns folglich für die Gleichstellung von Männern und Frauen in allen Bereichen unserer Organisation ein.

Wie garantieren wir die Qualität unserer Ausbildung?

Für uns bedeutet Qualität, dass

- jeder Akteur unserer Organisation zufrieden ist und es bleibt,
- sich die Unternehmen um unsere Studenten für ein Praktikum und um unsere Absolventen für eine Stelle streiten,
- wir vom Staat finanziell nicht abhängig sind und
- wir uns in unserer Hochschule wohler fühlen als in unserem Zuhause.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, haben wir früh unsere finanzielle Unabhängigkeit gesichert. Wir erwarten keine staatlichen Studiengebühren, um unser Personal rechtzeitig zu bezahlen. Da unser Ansehen bei den Unternehmen von der Qualität unserer Ausbildung abhängt, stellen wir unseren Studenten eine Lernumgebung bereit, in der sie sowohl erwachsenenpädagogisch als auch hochschuldidaktisch kompetent betreut werden können. Kernpunkt dieser Lernumgebung ist eine Ausstattung, die Aktivität und Selbständigkeit sowie den Erwerb von theoretischen und praktischen Erkenntnis- und Erfahrungsräumen garantiert.

Nicht nur akademische und pädagogische bzw. hochschuldidaktische, sondern auch persönliche Kompetenzen unserer Lehrerschaft sind selbstverständlich. Die Sozialkompetenz unserer Verwaltung ist wichtiger als die akademische Qualifikation und die akademische Kompetenz viel mehr als die soziale.

Unsere Lehrende sind alle überzeugt, dass nicht der Lehrende, sondern die Lernenden im Zentrum des Lehrbetriebs stehen und gestalten folglich ihre Lehrveranstaltungen immer teilnehmerorientiert.

Sie sind alle der Meinung von Max Weber, dass eine empirische Wissenschaft niemanden

zu lehren vermag, was er soll, nur was er kann und-unter Umständen-was er will. In ihren pädagogischen Einheiten setzen sich unsere Lehrende kontinuierlich mit den hochschuldidaktisch relevanten wissenschaftlichen Erkenntnissen zusammen und bemühen sich demgemäß ihre Unterrichte zu gestalten.

Unsere Lehrenden haben viel Respekt vor den Studierenden und die Studierenden noch viel mehr vor den Lehrenden. Die seltenen Missverständnisse werden von beiden Seiten reflektiert und durch die regelmäßigen Besprechungen sofort geregelt.

Die Qualität unserer Ausbildung zieht die Unternehmen so an, unsere Betreuungsverhältnisse sind so gut genau sowie die allgemeinen Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren, weil wir früh verstanden haben, dass Räumlichkeit Spannungen abbaut: Alle Klassenräume sind sauber und mit einer Klimaanlage ausgestattet. Die Lehrer verbringen mehr Zeit im Lehrezimmer als anderswo, da sie dort genügend Computer mit Internetzugang haben. Wenn die Studenten nicht in den Klassenzimmern beim Lehrbetrieb sind, sind sie in der Bibliothek oder in einer der soziokulturellen Infrastruktur der Einrichtung. Unser Qualitätskonzept duldet keinen unnötigen Bummel auf dem Schulhof.

Was wir denken über den Service

Unter Service verstehen wir die Bereitstellung solcher Infrastrukturen, die die Bildungsarbeit begleiten. Es sind in unserem Qualitätskonzept sanitäre Einrichtungen, eine Kantine und ein Raum für die Pausenversorgung. Der Qualität dieser Infrastrukturen schenken wir einen so großen Wert, dass sie immer in einem optimalen Sauberkeitszustand gehalten werden.

Unser Verhältnis zur Gesellschaft

Die NHCI versteht Bildung als ein aktiver Prozess mit sich selbst, mit der Gesellschaft und mit der Welt und betrachtet sich deswegen als ein Bestandteil der ivoirischen Gesellschaft. Dieses Bildungsverständnis äußert sich durch den Aufbau einer Kooperation auf drei Ebenen:

- eine internationale akademische Kooperation, die regionale sowie europäische Hochschulen einbezieht,
- eine nationale akademische Kooperation mit ivoirischen Hochschulen und
- eine nationale nicht akademische Kooperation zur Ermittlung der neuen Tendenzen auf dem Beschäftigungsmarkt.

- Diese letzte Kooperationsform erfolgt durch termingerechte Treffen mit einerseits staatlichen Institutionen wie der FDFP und die AGEPE und andererseits mit Unternehmensverbänden.

Durch den jährlichen Tag der offenen Tür wendet sich die NHCI ebenfalls der allgemeinen Bevölkerung zu.

Anlage 22: Fragebogen zur Evaluation des Lehr- und Verwaltungspersonals an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire

Die Qualität der Bildung hängt vorwiegend von der Kompetenz des Lehr- und Verwaltungspersonals ab. Die folgende Untersuchung hat zum Ziel, die Kompetenzen von Lehr- und Verwaltungspersonal an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire zu ermitteln und Vorschläge zu machen, wie Lehrende und Verwaltungspersonal zur Optimierung der Bildungsqualität an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire beitragen können.

Die Anonymität ist gewährleistet.

1. Füllen Sie die folgende Tabelle mit einer Bewertung von 1 bis 4. Die Bewertungen haben folgende Bedeutungen:

1: trifft völlig zu

2: trifft überwiegend zu

3: trifft weniger zu

4: trifft eher nicht zu

Fragen zur Beurteilung von Lehrenden an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire

	Ziel des Unterrichts ist sehr klar	Der Dozent motiviert genug	Der Dozent ist immer gut vorbereitet	Der Dozent antwortet immer auf unsere Fragen	Der Dozent antwortet gut auf unsere Fragen
Informatik					
Französisch					
Mathematik					
...					
...					

1. Welche Mängel werfen Sie Ihrer Verwaltung vor?

- Gründer:
- Erzieher:
- Direktor des Studiums:
- Etc...

2. Wie sollte sich das Verwaltungspersonal verhalten, um Ihnen eine qualitative Leistung zu ermöglichen?

- Gründer:
- Erzieher:
- Direktor des Studiums:
- Etc...

Herzlichen Dank für Ihren Beitrag zur Optimierung der Bildungsqualität an privaten Hochschulen der Côte d'Ivoire!